

# **A CSELEKVÉS ISKOLÁJA**

**PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK**

**VIII. évfolyam.**

(1939—40.)

KIADJA „AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA  
KÖNYVTÁRA.”

IGAZGATÓ:  
**KRATOFIL DEZSŐ**

AZ ÁLLAMI POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA  
GYAKORLÓ ISKOLÁJA.  
SZEGED, BOLDOGASSZONY-SUGÁRUT 8.



# Tartalomjegyzék.

## I. TANULMÁNYOK.

1. Dr. Bárány M. Irén: Az emlékező és a feledő tanár	— — —	189
2. Kratofil Dezső: Ünnepi beszéd	— — — — —	1
3. Lemle Rezső: A németnyelvi dolgozatok javítása	— — — —	16
4. Dr. Somogyi Gyula és Sós Tamás: Középiskolai tanulmányrend és egészségvédelem	— — — — —	101
5. Terestyéni Meinrad: Az „igazság“ eszméje mint vezérelv az újszerű közösségi nevelésben	— — — — —	7
6. Dr. Várkonyi Hildebrand: Védekező magatartások a gyermekkorban		87
7. — Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából. Első közlemény: Serdülés és ifjúkor	— — — — —	177

## II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

1. K. Bedekovich Lajos: A XIII. század magyar és külföldi legfontosabb történelmi eseményeinek összefoglalása	— — —	126
2. Fáber József: A könyv füzése és bekötése	— — — — —	51
3. — — — — —	— — — — —	156
4. — — — — —	— — — — —	223
5. Jármai Vilmos: Tavaszi séta a német nyelv gyakorlására	— — —	27
6. — A beszédképesség fejlődési útja	— — — — —	131
7. — Olvasmánytárgyalás	— — — — —	203
8. Jeges Sándor: A fa, faszén és állati szén	— — — — —	42
9. — Ásványszemek	— — — — —	142
10. — A mész	— — — — —	212
11. Krix Márton: A szorzás alapfogalmai. Szorzás írásban egyjegyű szorzóval	— — — — —	35
12. — Algebrai mennyiségek szorzása	— — — — —	146
13. — Algebrai mennyiségek osztása	— — — — —	216
14. Matzkó Gyula: Az egyszerű és összetett nagytípus, a távcsövek	— — —	46
15. — Színszóródás	— — — — —	151
16. — A mágnes és a mágneses erő tulajdonságai	— — —	218
17. Szántó Lőrinc: A kihagyásos és a többtagú mondatrészes mondat	— — —	22
18. — Főnévképzés névszókából	— — — — —	118
19. — Helyesírási órák a III—IV. osztályban	— — — — —	199
20. Udvarhelyi Károly: A Spanyol-félsziget	— — — — —	34

21.	—	A Spanyol-félsziget élete	—	—	—	—	—	—	—	138
22.	—	Finnország	—	—	—	—	—	—	—	208

### III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1.	Bányai János:	A székelyföld természeti kincsei és csodás ritkaságai.								
	I. köt. Ism.: Udvarhelyi Károly	—	—	—	—	—	—	—	—	237
2.	M. Bartók György:	Ember és élet. Ism.: Dr. A. Nagy Miklós	—	—	—	—	—	—	—	227
3.	Cser János:	A magyar gyermek szókinése. Ism.: Dr. Jankovich M.	—	—	—	—	—	—	—	235
4.	Edvi Illés Pál:	Az első magyar népiskolai tankönyv. Ism.: Dr. Tóth Béla Zoltán	—	—	—	—	—	—	—	58
5.	Kedves Miklós:	Gravitationsuntersuchungen mit einer neuen Tor-								
	sionswaage. Ism.: Matzkó Gyula	—	—	—	—	—	—	—	—	239
6.	Kosáry Domokos:	Görgey. Ism.: Dr. Baróti Dezső	—	—	—	—	—	—	—	63
7.	Kölcsény Antónia naplója.	Bevezetéssel kiadta Kozocsa Sándor. Ism.: Dr. Baróti Dezső	—	—	—	—	—	—	—	64
8.	Markó Árpád:	Gróf Zrinyi Miklós prózai munkái. Ism.: Dr. Baróti Dezső	—	—	—	—	—	—	—	65
9.	Matzkó Gyula:	Fizika. Gyakorlati tanítások I. rész. Ism.: Krix Márton	—	—	—	—	—	—	—	61
10.	V. Szabó Gyula:	Természetrajzi szemléltető faliképek. Ism.	—	—	—	—	—	—	—	238
11.	Szekfű Gyula:	Mi a magyar? Ism.: Dr. Baróti Dezső	—	—	—	—	—	—	—	162
12.	Vitéz Temesi Győző dr.:	Földrajzi zsebkönyv 1940. Ism.: Udvarhelyi Károly	—	—	—	—	—	—	—	163
13.	Dr. Tóth Ervin:	Az új iskolatörvény elvi alapjai	—	—	—	—	—	—	—	55
14.	Dr. Zentai Károly:	Az ítéletalkotás képessége mint az értelmesség értékmunkája. Ism.: Dr. Jankovits Miklós	—	—	—	—	—	—	—	234

### b) KÜLFÖLDI IRODALOM.

1.	A francia „École Primaire Supérieure“.	Ism.: Dr. Baróti Dezső	—	62
----	--	------------------------	---	----

### IV. LAPSZEMLE.

1.	Magyar Paedagógia	—	—	—	—	—	—	74, 172,
2.	Neveléstügyi Szemle	—	—	—	—	—	—	75, 173, 251.
3.	Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny	—	—	—	—	—	—	75, 174, 252,
4.	Magyar Tanítóképző	—	—	—	—	—	—	76, 175, 250.
5.	Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok	—	—	—	—	—	—	77,
6.	Der Deutsche Volkserzieher	—	—	—	—	—	—	78, 253,
7.	A Gyermekek és az Ifjúság	—	—	—	—	—	—	176,
8.	Pedagógiai Szeminárium	—	—	—	—	—	—	248,

### V. KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Szenes Adolf).

1.	A Magyarság iskolaviszonyai az utódállamokban a múlt tanév végén	65
2.	A tanítók szolgálati viszonyai a különféle államokban.	68



3. Természettudományi munkahely Vilnában	—	—	—	—	—	70
4. Az új francia tantervek	—	—	—	—	—	71
5. Magyarország csatlakozott a Nemzetközi Nevelésügyi Intézethez	—	—	—	—	—	73
6. A tankötelezettség kiterjesztése Angliában	—	—	—	—	—	73
7. A magyar gimnáziumok múlt tanévi érettségi eredménye Romániában	—	—	—	—	—	164
8. A német tanítóképző akadémia tanterve és utasítása	—	—	—	—	—	166
9. A tanítóképzés reformtervei Angliában	—	—	—	—	—	167
10. Az új olasz iskolarendszer	—	—	—	—	—	169
11. A tanulók felügyeletére vonatkozó bírói ítéletek Németországban	—	—	—	—	—	170
12. Középfokú oktatás Izlandban	—	—	—	—	—	171
13. A teleírt füzetek	—	—	—	—	—	171
14. Új földrajzi atlasz a német iskolákban	—	—	—	—	—	171
15. Az írni-olvasni tudás Jugoszláviában	—	—	—	—	—	171
16. A magyar középfokú oktatás Jugoszláviában	—	—	—	—	—	240
17. A német „Musische Gymnasium“	—	—	—	—	—	241
18. Finnország népfőiskolái	—	—	—	—	—	243
19. Új középiskolai törvény Romániában	—	—	—	—	—	244
20. Egységes középiskola Szlovákiában	—	—	—	—	—	245
21. Német iskolák a lengyel főkormányzóságban	—	—	—	—	—	245
22. Hulladékok gyűjtése az iskolában	—	—	—	—	—	246
23. Tanítóihiány pótlása Németországban	—	—	—	—	—	246
24. Katonás nevelés Kubán	—	—	—	—	—	246
25. Nevelési reformok Indiában	—	—	—	—	—	247

## VI. HIREK.

1. Az állami Polgári Tanárképző Főiskola új igazgatója	—	—	—	81
2. Az állami Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola matematikai tanszékének új tanára	—	—	—	81
3. A polgári iskolai új Rendtartás	—	—	—	81
4. A Felvidéki és Kárpátaljai polgári iskolai tanárok szüleinei tanfolyama	—	—	—	81
5. Szüniei tanfolyam a székesfehérvári tankerület nemzetnevelői számára	—	—	—	83
6. Beszámoló az egri október 6—7. tanügyi és pszichológiai értekezletről	—	—	—	83
7. A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára	—	—	—	85



# Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

---

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

---

Megjelenik tanévenként 5 kettős számjelzésű könyvalakú füzetben, 32 ivnyi terjedelemben. Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.

---

### Ünnepi beszéd.

Magyar szívünk szent érzésével köszöntjük mindazokat, kik a megemlékezés és hódolat ez ünnepségére az erényekben és hűségben gazdag Losonc városában a mai napon velünk együtt egybesereglettek.

És testvéri szeretettel ölellek át benneteket losonci Öregdiákok, hú bajtársaim. Ime e felemelő pillanat magasztosságában itt állunk az ódon intézet tisztes falai előtt, hogy meggyújtva lelkünkben a visszaemlékezésnek, a tiszteletadásnak és hálának örök mécseseit, az erkölcsi értékek iránti hódolattal és Isten dicsőítésével leboruljunk az öreg intézet nemes tradíciói előtt, ma, amikor a megpróbáltatások, megaláztatások és szenvedések húsz esztendeje után örömmünnepet ülve, e szent hajlékot ismét a magyar közművelődés házává avatjuk.

Sokan vagyunk itt testvérek, bajtársak, hú magyarok. Többen a férfikor teljében, erőben, egészségben, a munkakészség ruganyos lendületében, mások deressedő fejjel, vagy a tisztes öregkor nehezedő vállaival. Sokan nem is ismerjük egymást, mert az élet szétválasztható útjain alig vagy nem is találkozánk. Vannak még együvé tartozó bajtársak is, kik az életbeindulás nagy pillanata óta ma először tekinthetnek egymás szemébe. A hivatás, a kötelesség, az imádott haza különböző vidékeire szórt szét bennünket s egymástól távol, más-más örhe-lyen, szerényebb vagy díszesebb munkakörben és a nevelői hi-

---

\* A losonci Öregdiákok 1939. évi június hó 30-án tartott ünnepélyén elmondotta: Kratofil Dezső.

vatás sokféleségében szolgáljuk Istenünket s nemzetünk kultúrájának szent ügyét.

Mégis valamennyien testvérek vagyunk. Egymás kezét megszorító, igaz hűséges bajtársak, magyarok s mindannyian boldogsággal és az alázatosság himnuszával hajtjuk ma fejünket az öreg Alma Mater ölébe, mert mind akik itt vagyunk ennek az intézetnek áldott falai között nevelkedtünk, ezekhez a falakhoz tapadnak ifjúságunk boldog emlékei, az előretörő ifjú lelkek színes álmait, nemes ambícióit. És ettől az intézettől kaptuk valamennyien az elindító nagy inspirációkat, melyek lelkiünket az igazságok, az erkölcsi szépségek és jóságok felé vezették, hogy megérezzessék velünk az etikai világrend fundamentumát. Itt plántálták valamennyiünk lelkébe az istenfélelmet, ember- és hivatásszeretetet, a nevelői pálya iránt való vonzalmat, a gyermeki élet tiszteletét s az az iránt való hódolatot, a szunnyadó istenadta erők bimbókbafesléséért. Itt nevelődtünk ez intézetben, hogy majdan mint felnőtt emberek lelki felépítésünkben szépen és boldogan tudjunk élni s hogy mint derék magyar férfiak, évezredes alkotmányuk tiszteletében, felebaráti szeretetben és Isten dicsőítésében nemzetünk dolgozó és konstruktív egyénivé válhassunk.

Végül boldogan valljuk magunkat valamennyien itt édestestvériünknek, mert mindannyiunk szívében kik itt vagyunk, itt gyújtották lángra az áldozatos honszeretet szent tüzét. A húszéves sötétség után ennek fényétől idevezéreltetve ölelünk át téged szent hajlékunk abban a boldogságban, hogy — nemzetünk életének egy megrendítő tragikus pillanatában az ezeréves haza földjére betolakodóknak a Mindenható igazságos és jóságos keze által történt elűzetése után — ódon falaidra ismét kitűzhetjük az ősök áldozatos vérével annyszor megszentelt szimbólumot: a háromszínű magyar lobogót.

Losonci Öregbajtársak! Szeretett Pedagógus-Testvéreim, nincs alkalmatosság ma arra, hogy ez ünnepélyes pillanatban sokat beszéljünk azokról az eseményekről, melyek nemzetünk tragikumát a világegés után előidézték, vagy azokról az okokról, melyek az ezeréves magyar föld darabjait — egy felborult világrend zűrzavarában és erköcstelenségében, igazságtalanul és bosszúból, az idegen érdekekért vívott küzdelmekben kifáradt s főleg a megtévedt gyarló önfiaik által vágott sebektől vérző nemzet kábulatában: a hűtlenségnek és ármánykodásnak jutalmául — érdemtelenül idegen népeknek juttatták.

Ezek az események mindannyiunk által ismertek s ma már bizonyossá vált, hogy az elkövetett igazságtalanságok a világ jobb lelkiismeretét már nem egyszer felénk fordították.

És nem látja-e már mindenki, hogy éppen a mi nemzetünkkel elkövetett árulások fordították fel Középeurópának a törté-

nelem, a természeti erők és a gazdasági élet törvényszerűségei által évszázadokon át kiformált természetes rendjét.

Azóta nincs nyugalom és nincs békesség a földnek ezen a részén. Nem is lesz mindaddig, míg Szent István országának ezeréves határai a rajta életet kapott népeknek testvéries, egymást támogató és egymást megértő egyetértésében vissza nem állítatnak a Kárpátok-koszorúzta szent föld egész területén. A történelem kerekai ha tétovázva is, de biztosan haladnak az igazságosság felé.

A minket körülzáró bilincs immár megpattant s az események döntő törvényszerűségei már többi ellenségeink lelkiismeretét is megfélemlíték.

Az igazság és fájdalom szavai helyett azonban, — melyek minden magyar ember szívében úgyis benneélnek —, együttlé-  
tünk e rövid pillanatában láncoljuk össze most a losonci öregdiákok szívét. Legyen a mai nap a mi emlékezésünk. És szálljon inkább a hálának, a hódolatnak és tiszteletnek himnusza e szent pillanatban mindazok felé, kik segedelmükkel s honszerelmükkel e boldog napot nekünk megszerezték.

Losonci Öregdiákok, szeretett magyar testvérek, nézzünk hát büszke tekintettel ősi intézetünk homlokára. Ebben a pillanatban a mindannyiunk lelkét egybekapcsoló s megrázó szent érzésben dobbanjon most össze a szívünk. Imhát megértük a mai napot s a hűtlenség, a hivatkodás, az igazságtalanság és elbizakodottság dicstelen jelének eltávolítása után, ime elhelyezhetjük ma Alma Materünk homlokzatára az áldozatos hűségnek és a magyar honszerelemnek szent szimbólumát.

És hogy e pillanat fensége teljes legyen, idézzük mély áhítattal magunk közé ez ódon intézet összes volt magyar tanárainak és tanulóinak áldásos szellemét.

Lelki szemünk előtt imé megelevenednek az intézet tudós igazgatóinak Terray Károlynak és Zayzon Dénesnek tiszteletet és tekintélyt parancsoló alakjai, kik tudományukkal és személyiségüknek varázsával évtizedeken át igazságosan és bölcsen szolgálták a hivatásszerető magyar tanítóvánevelésnek magasra emelt ügyét. Itt van közöttünk Nagy Iván tanárunk szelleme, a jellem tiszta nemes magyar férfiúé, ki édes anyanyelvünk szépségeinek feltárásával emelt oltárokat az irodalom és költészet halhatatlanjainak. Látjuk magunk között Thaisz Lajost, a nevelésre bízott ifjúság szerető barátját és támogatóját, ki szellemi képességeinek sokoldalúságával adott az ifjú lelkeknek inspirációkat, bebizonyítván azt is, hogyha bár a Szepesség németajku fia volt, mégis ő volt az első közöttünk a honszeretben és a magyar haza függetlenségének imádatában. Itt lebeg közöttünk Laczek Gyulának áldott jósága, az istenfélelemnek, az istenszolgálatnak és az önfeláldozásnak apostola, ki erkölcsi életünk kialakításának szolgálatában volt munkatársa a Gond-

viselésnek. És eljött közénk e pillanatban Szotyori Nagy Józsefnek, a nagy zenepedagógusnak alkotásokban gazdag konstruktív lelke, lángoló magyar hazaszeretete. Beniczky Lajosnak küzdelmes, beteges élete mellett is fénylő szelleme és sorolhatnám tovább és tovább, mert mind itt vannak ők most velünk, valamennyien, kik hivatásukkal ez intézetben hetven éven át Istent, hazát és a kultúrát felmagasztalták. És megtiszteltek bennünket az intézet volt tanárai közül azok a kiváló és derék férfiak is, kik a Mindenható jóságából és kegyelméből az áldott pillanat meghittségében és nagyszerűségében tanítványaikkal ma együtt örvendezhetnek. Legyen áldott az ő jelenlétük, megtisztelő ragaszkodásuk. Legyen áldott s felmagasztalt a megboldogult szeretett tanárok emlékezete, kiknek tudása, bölcsessége, lelkeiből szétsugárzó emberszeretete és tiszta humanitása tette édes Alma Materünkkel, boldogulásunk és boldogságunk elindítójává s az örök emberi eszmények hordozójává e szent falakat.

De legyen a szavunk dicsőtítő ének is, a hálának és gyermeki áldozatosságnak himnusza Istenünkhöz, hogy a szenvedések, megaláztatások és megpróbáltatások után minket megsegített s a trianoni bilincsek átkos gyűrűjét széttépve, visszaadta nekünk Szent István országa elrablott földjeinek egy részét.

Nem hagyott el a Mindenható minket, mert mi sem hagytuk el Őt.

Megéreztetted velünk, hogy bizakodó reménységünk, igazság-bavetett hitünk, s a jobb jövőért való mindennapos fohászkodásunk nem volt hiábavaló. És bizonyossá tette, hogy az állhatatosságnak, az ősi magyar erényeknek útjait továbbjárva, a még elveszett többi drága magyar föld is visszatér. Mert „Uram Istenem ~~Te látád és látod~~, hogy aratás helyett új magyar sírokkal annyszor beszórtuk a fél világot. Így volt ez már ezer év óta“. S Te Mindenható Urunk e sok áldozatért bennünket, mint a szenvedések és megpróbáltatások után eddig mindannyiszor, most is felmagasztaltál és megsegítettél. Szálljon mind ezekért imádságunk az eget Urához. Dicsőség és hála illesse a mi jóságos Istenünket.

Illesse emlékezésünk és hódolatunk a legnemesebb magyart: Magyarországot kormányzóját. Ő volt az, ki az elárvult nemzet haláltusájának tragikus pillanatában „Mint Szent László tengervédő hőseinek késői vitéze“ csillogó karddal a kezében, mint a magyar bátorság, hűség és büszke becsület lovagja megjelent.

A szegedi Hősök Kapujának egyik freskója valóban meg-rázóan örökíti meg azt a jelenetet, mikor a megtévedettek, a bűnbeesettek s a halottrablók által teremtetett zűrzavarban, a kábulatból felébredt derék, áldozatos magyar tisztekkel és katonákkal, az elszántság fegyverével s a szűzmáriás magyar lo-

bogóval elindul a Nemzeti Hadsereg az otrantói hős büszke vezérletével. Mert ők látták és hitték „hogy jaj annak, ki meghajol, aki meghajol; ki meghajol sírjára térdel, jaj annak, ki könnyekkel sirat, nem harccal, gyilokkal, fegyverrel, vérrel“.

Az út, melyre léptek tövises volt, mint a Megváltó útja a megdicsőülés felé, de lábuk nyomán virágok nyiltak. A forradalom szennyes lángjait eloltják, megmentik a bűnbeesett fővárost s a megmaradt ország szent földjét. E dicső erényekért a Fővezér Hunyadi János örökébe lép s mint a magyar idők biztoskezü kormányzója, a bölcsesség és jószág erényével szívében, elesettségéből felemeli s a fejlődés és boldogság útjai felé vezeti nemzetét. Áldás, békeség legyen mindezekért a legelső magyar ember fennkölt életén.

Illesse nagyrabecsülésünk és tiszteletünk azokat is, kik országunk jobb sorsának előbbreviteléért, a nemzetek közötti viaskodások igazságszolgáltatásaiban, mint a nagy baráti nemzetek képviselői a történelmi időkben és döntő pillanatokban mellénk álltak s minket támogatva ügyünket győzelemre segítették.

Legyenek áldottak nemzetünk vezetői és nagy férfiai, mindazok, kik a húszszendős küzdelmes magyar élet sokszor vígasztalannak látszó nagy pillanataiban, mint Kormányzó Urunk tanácsadói és államférfiai a nemzet szebb jövőjéért és boldogulásáért vele együtt küzdöttek és munkálkodtak.

Legyen minden tiszteletünk dicső honvédeinké, kik vitézségükkel és hősies magatartásukkal ellenségeinket megfélemlítették, idehaza pedig a kishitűek lelkét felbátorították és megerősítették. Ők voltak azok, kik hitték, hogy „a hősök áldozatos vére kötelez“, kik hitték és megmutatták, hogy „a haladás útja dicső múltból a diadalmas jövőbe vezet“.

Soha el nem múló hálával fordulunk a találkozás e nagy-szerű pillanatában felétek is felvidéki magyarok s közöttük is derék losonci testvérek. Köszöntjük a hozzánk visszaszakadt szép vidékeknek regényes szépségekben gazdag tájait, a lankás szőlőhegyeket, az illatos virágokkal ékes mezőket, a zúgó erdőket, történelmünk dicső emlékeivel megszentelt várakat, vármokokat, a hegyeket és a folyókat s városaitok kultúrában gazdag finom lelkületét.

Legyenek áldottak a felvidéki magyar anyák, a lelkészek, a nevelők, a magyar írók s mindazok, kik a megpróbáltatások napjaiban a csonka haza határain túl érettünk könnyeket hullattak, sebeket kaptak, üldöztettek és szenvedtek. Legyenek áldottak azok, kik a templomokban, az iskolákban és a családi tűzhelyek csendességében, az idegen hatalom síma mesterkedéseiben és csalogató kísértéseiben, a magyar gyermeket édes anyanyelvünk ismeretében, az irántunk való hűségben és a

szébb jövő bizonyosságának reménységében, édes hazánknak megtartották vagy megtartani próbálták.

Áldassék azoknak neve, kik mindent elkövettek arra, hogy a városokban és a falvakban „eleven erő és szent ígéret maradjon a drága magyar szó.” Ti voltatok azok, méltók e város szülötteihez: Kármán Józsefhez és Sükey Károlyhoz, kik az elnyomatás idejében folytattátok Kazinczy nemzetmentő és istápoló munkáját s mint ő „nyelvet őriztetek és nyelvet alkottatok“.

Áldassanak a Felvidék magyar férfiai, magyar anyái és magyar gyermekei. A visszajött vadregényes tájak szépítsék meg a csonka haza földjét, Madách, Jókai, Mikszáth, Balassa Bálint, Bacsányi János, Baróti Szabó Dávid, Tompa Mihály és a többi felvidéki nagy szellemnek lelkéből szétsugárzó kultúra, európaiság és humanitás szépítsék és gazdagítsák meg a magyar kultúra értékekben és színekben gazdag arculatát.

Legyenek áldottak a losonci Öregdiákok közül azok, kik a megpróbáltatások nehéz napjaiban itt, ezen a földön maradtak, vállalva az idegen impérium megalázó, nyomasztó terheit s hűségükkel, becsületességükkel és magyar érzésükkel a szenvedésekkel teli napok sokszor reménytelennek látszó küzdelmeiben, a veszedelmekben és bizonytalanságokban is teljesítették a nehéz hivatást, hogy a kishitűeket és reményvesztetteket megvígasztalják, bennünk a szébb jövő bizonyosságát élesz-gessék s mindennekfelett, hogy véreinket istenfélő hitben, nemzetünk iránt való hűségben, az együvértartozás szolidaritásában és édes anyanyelvünkhöz való ragaszkodásban nekünk megtartsák.

De köszöntöm itt azokat a szlovák testvéreket is, kik az új helyzetben a régi magyar együttélés békés napjait el nem feledték és megbecsülve a közös táj és vidék, a tradíciók és történelmi emlékek által teremtett és egybekapcsoló együttér-zéseket, magyar testvéreinknek a sorsát megkönnyítették s az idegen uralom örvényében az ő nehéz sorsukban nekik védelmet nyújtani próbálkoztak.

Kedves losonci Öregdiákok, szeretett testvéreim, illessen tisztelet mindannyaitokat, kik ma a messze tájakról is idefá-radva a honfiúi kötelesség e szent ünnepén együtt voltatok. Illesse tisztelet és elismerés azokat, kik ünnepségünk elindítá-sában és megtestesítésében szívük nemes hevületétől vezérel-tetve annyit fáradoztak, munkálkodtak.

Kedves Bajtársaim, nemzetünk reménye a mi ifjúságunk, az ő istenfélő hitük, tudásuk és áldozatos hazaszeretetük, me-lyeknek lángjait húsz éven át annyi hűséggel, bizakodással és reménységgel éleszgette a drága haza minden őrhelyén a ma-gyar nevelő. Ó, vezessen benneteket ennek az áldozatos szent



kötelességek tüze és reménysége továbbra is a magyar élet rö-  
gös, de megszentelt útjain.

- Így jön az igazság hozzánk mindig közelebb és közelebb.  
Ebben a hitben harcoljunk és dolgozzunk továbbra is nemze-  
tünk drága gyermekeinek szebb jövőjéért, az ezeréves, boldog  
Nagymagyarorszáért.

*Kratofil Dezső.*

## **Az „igazság” eszméje mint vezérelv az ujszerű közösségi nevelésben.**

Ha rövid formában kellene meghatározni a nevelés felada-  
tát, valószínűleg helyesen járnánk el, ha mondanivalónkat imi-  
gyen próbálnánk kifejezésre juttatni: a nevelés feladata ki-  
fejleszteni a nevelendő alany összes jó tulajdonságait. Bőveb-  
ben körvonalazva a dolgot: szárbaszökkentetni a gyermek szel-  
lemi képességeit, kibontakoztatni a benne rejlő akarati, jel-  
lembeli és — nem utolsó sorban — fiziológiai szempontból ér-  
tékes hajlamokat. A nevelés olyan pillanatban, azon a ponton  
veszi kezébe a gyermek sorsának, fejlődésének irányítását, mi-  
kor a gyermek lényegénél fogva rendkívül hajlítható, formál-  
ható és a nevelés feladata, úgy bánni vele, úgy alakítani, hogy  
belőle — a szó legszorosabb értelmében — egy jól nevelt egyén,  
a jelen magyar társadalmi rendnek megfelelően, keresztény és  
nemzeti érzelmű jó polgár váljék.

Nincs célunkban megvizsgálni azokat a természetfeletti és  
természetes jótulajdonságokat, melyeknek fejlesztését a ne-  
velés célul tűzheti maga elé, sem azokat a segédeszközöket, me-  
lyek céljának elérésében segíthetik, sem azokat az akadályokat,  
melyek eme munkájában eléje tornyosulnak, csupán egy kü-  
lönleges szempontot, de az igazat megvalva a kérdés leglénye-  
gesebb szempontját igyekszünk tanulmányozni, azt tudniillik,  
mely a nevelői feladat és minden más erény és jótulajdonság  
alapja: az igazság, mégpedig a gyakorlati életben átélt és meg-  
valósított igazság között fennáll.

Kétségtelenül igaz, hogy minden tökéletesedés, minden  
erény, minden helyes életelv kialakításának alapja, valami mó-  
don magja az igazság. Tökéletesedni, nevelődni, a hasznos tu-  
lajdonságokat kibontakoztatni, annyit jelent, mint szükségkép-  
pen igazabban lenni, azaz mindjobban hozzá hasonlítani ahhoz  
a képhez, amilyennek lennünk kellene. Tehát jogosnak, sőt na-  
gyon is hasznosnak látszik, ha ebben a kis tanulmányban meg-  
vizsgáljuk, milyen szerepet játszik vagy helyesebben kell ját-  
szania a nevelésben minden erény kezdetének; az igazságnak.

Mit jelent most már az igazságnak az életben való megvalósítása, mit jelent a gyakorlatban igaznak lenni? Legrövidebben így felelhetünk erre a kérdésre: méltányosnak mutatkozni másokkal szemben. Olyannak lenni külsőleg, úgy viselkedni másokkal szemben, amilyenek valóban mivoltunk szerint vagyunk illetőleg hogy viselkedésünk mivoltunkkal egybehangzó, hazugság, hízeltetés és színlelésnélküli legyen. Ez az első vonás, melyről a „becsületes“ ember megismerhető.

A nevelés célja tehát az önmagához hű, igaz személyiség kialakítása. Így kristályosodik ki egyszerre az erény erkölcsi és egyúttal a szoros értelemben vett pedagógiai eszménye is. És ez a kettő a valóságban úgyis egyet jelent, mert jótulajdonságokra szert tenni annyi, mint erkölcsileg jobbnak, értékeesebbnek lenni. Tehát kívírágoztatni a gyermekben a benne lévő értékeket vagy helyesebben úgy vezetni, hogy saját maga alakítsa ki magában a hasznos vonásokat, annyit jelent, mint őt jobbá tenni, nevelni a szó igazi értelmében. Nagyon fontos itt, hogy helyesen megértsük, mit jelent ez a kifejezés: jószokás, jótulajdonság; nem lehet azt általánosságban meghatározni anélkül, hogy meg ne vizsgáltuk volna előbb a nevelendő alany lelkiállását. Mert minden gyermek világra jövetelekor bizonyos küldetést, bizonyos — az ő szempontjából egyedüli — hivatást hoz magával: nincs a világon két teljesen egyforma sorsú ember. És mindenkinek kötelessége ezt megérteni, a nevelőnek pedig az a feladata, hogy megismertesse ezt a küldetést a gyermekkel, ami nem jelent mást, mint megismertetni a gyermekkel saját igazi mivoltát, hogy ennek révén azután lehetővé tegye — olyan mértékben, amilyenben csak lehet — a jótulajdonságok megszerzését, azaz úgy vezetni, hogy a gyermek mindinkább igazabb legyen, mindinkább azon igyekezni, hogy mindjobban hasonló legyen saját legigazibb mivoltához.

Meg kell itt említeni azt a megrögzött előítéletet, mely igen sok nevelőnél megtalálható: t. i. sokan vannak, akik félnek a személyiségtől. Igen sok nevelő azt véli, hogy a személyiség érzésének a felébredése a gyermeknél nem más, mint egy ördögi gőgnek a megnyilatkozása és hogy az szükségképen a gyermek erkölcsi romlására vezet. A családapá, ha ő maga az — aminek néha egyébként nagyon helytelenül mondják — t. i. „erős egyéniség“, akkor ösztönösen elnyomja gyermekében az ébredező személyiség jeleit. A gyermeknek itt nem lesz joga, hogy egyedül gondolkodjék, hogy saját magától kezdjen valamibe, hogy a saját vonalában fejlessze magát: az engedelmisség rabszolgaság lesz, a nevelés pedig a gyermek személyiségének az elrablása. Kézenfekvő egy olyan nevelésnek a veszedelme, mely szükségképen arra törekszik, hogy az ifjúságnak minden eredeti gondolatát, érzelmét, az „eredeti“ fémjelzéssel ellátott magatartását elrabolja és egy külsőleg közepes színvonalúnak lát-

szó, mindenben hasonló diák-típust alakítson ki.

Hiszen a nevelés célja nem lehet az, hogy külsőleg mindenben egyformának látszó, konvencionális fiatalságot alakítson ki. Nevelni valakit annyit jelent, mint az illető előtt felfedni az ő legmélyebb egyéniségét és az ő — minden más egyéniségtől különböző — eredeti személyes tulajdonságainak megfelelően vezetni a fejlődés útján.

Felvethető ezzel szemben az a gondolat, hogy a nevelésnek az a célja, hogy a gyermekből egy szociális egyéniséget alakítson s hogy ez a szükségképeni lényeges pontja a nevelésnek. Józan ésszel nem is lehet tagadni, hogy a személyiségnek a közösség életéhez és érdekeihez kell igazodnia, szociálisnak kell lennie, azaz részt kell vennie azokban a tevékenységekben, melyeket a közösség, a társadalom magával hoz akár a családban, akár a foglalkozásban, akár a szórakozásban, akár a politikai vagy vallási életben álljanak azok elő. Így valóban fontos feladat a nevelésben erre megfelelően előkészíteni a gyermeket. És ez a feladat főként azokra hárul, akik a nevelést kapták hivatásul, akik azt tartják küldetésüknék.

De vajjon mikor egy-egy jellem kialakításán, megszilárdításán fáradozik a nevelő, mi más munkát végez, ha nem a szociális szempontból szükséges csiszolást fejezi be a fejlődő egyénben; nem-e a közösségi életre való nevelést végzi el akkor, mikor megtanítja a növendéket a másokkal való síma, zökkenő nélküli érintkezésre, mikor a méltányosság szellemét oltja beléje vagy amikor bevonja a közös foglalatosságokba, szórakozásokba, mert ezek a közösség érdekében hozandó áldozatok szükségképen bizonyos lemondást követelnek a saját pillanatnyi kedvtelésekről; a szociális értelmű nevelést végzi el a nevelő akkor is, amikor hozzászoktatja ahhoz, hogy számot tartson mások jogos érdekeivel, hogy elfogadja mások ítéleteiből, cselekedeteiből, akaratából azt, ami abban helyes és igaz.

Fontos, különösen napjainkban renkívül fontos a gyermeknek a közösség, különösen a magyar nemzeti közösség szellemében történő ilyen helyes megnevelése, „szociálizálása“ — hogy úgy mondjuk — de a józan mérték határain belül. Olyan mértékben, amilyenben azt a magyar nemzeti közösség szolgálata, érdeke megköveteli; semmi esetre sem szabad a határt annyira túlhaladni, hogy a nemzeti közösség érdekében történő nevelés a gyermek összes személyes jogait és értékeit elrabolja még a legjogosultabbakat sem tartva tiszteletben. A nemzeti közösség érdekében történő szociális nevelés szükségessége egyébként visszavezet bennünket a nevelésben elevenen megvalósítandó igazság eszméjének egy újabb szempontjához. A szociális, a nemzeti közösség szellemében lefolyó élet mindenkinek előtt kölcsönös bizalmat követel meg az egyének részéről. Hogy a miniszterelnök úr legutóbb Szegeden mondott sza-

vaira utaljak: olyan tulajdonság ez, melynek megléte nagyon szükséges volna, de amely — sajnos — még hiányzik a magyar társadalomból. És ennek a kölcsönös bizalomnak mi az alapja? Csak is az igazság lehet szükségképen az alapja, melyet itt helyesebben méltányosságnak nevezhetünk. Még kell ismerni tehát a fejlődő gyermek személyes értékeit, az ő küldetését, figyelembe kell venni az ő személyes jogait és — amilyen mértékben az lehetséges —, azoknak lerombolása nélkül kell a nemzeti közösség jogos érdeke szerint történő szociális nevelést megejteni nála. Mindkét célt elérhetjük akkor, ha kedvezően elősegítjük a fejlődő gyermeknél az igazságos vagy másképp méltányosnak mondható magatartás kifejlődését és megszilárdulását.

Ami közelebbről érinti egy fejlődő személyiségnak az igazság szelleme szerinti kibontakozását, az az ítéletnek és pedig főként az erkölcsi ítéletnek a helyes nevelése. Két túlzástól kell itt óvakodni: az egyik a túlzott egyéniség kultusz, melynek súlyos kárait oly gyakran láthattuk, a másik a nem kevésbé helytelen konformizmusra való törekvés, amikor viszont az eredeti, önálló ítéletek az egyén számára tiltva vannak. A fejlődő gyermeknek is joga van ítéletet, véleményt alkotni az emberekről, a dolgokról és eseményekről. Ennek a jognak a gyakorlásában határt az igazság — és bizonyos esetekben azonkívül a nemzeti közösség törvényes, jogos érdeke — szab neki. Az igazság nem az újdonságban, az újszerű gondolatokban, de nem is szükségképen a régiben, a hagyományosban van mindig. Igen nagy baj egy társadalomban, ha az ítélet elveszti hajlékonyságát és megmerevedik. Az igazság mindig ugyanaz marad, de a valóság folyton fejlődik, tehát fontos, hogy fogalmainkat, ítéleteinket állandóan összhangba hozzuk a változó valósággal, mert csak így biztosíthatjuk ítéleteinknek az igazságát. A gyermek ítélő képességét tehát nem elnyomni, hanem helyes irányban fejleszteni kell.

Ez a helyes ítélőképességnek a fejlesztésére való törekvés összefügg valamiképen a valóságérzésnek a kibontakozásával. Rendkívül fontos, tán egyik legfontosabb cél a mostani nevelésben. Már gyermekkorában szokjon hozzá az egyén a valóság helyes megismerése révén az igaz ítéletekhez; fel kell szabadítania magát az általános, értéktelen, a valósággal minden kapcsolatot nélkülöző úgynevezett „passe-partout” ítéletektől. Legyen úgy előkészítve, hogy könnyen és gyorsan hozzá tudjon simulni az új helyzetekhez, az újszerű körülményekhez és ott hamar felismerve magát, a legjobb hasznot tudja abból a maga számára megszerezni. Nincs itt másról szó, mint közismert nyelven szólva: a gyakorlatiasság szelleméről, melyre éppen most olyan nagy szükség van a magyar társadalomban.

Ilyen formán a gyermek már a nevelés éveiben a valósággal szoros kapcsolatban élő kis egyén lesz, aki hozzá van szokva a valóságnak mindennemű élet-megnyilvánulásához és ennek következtében a későbbi életében is megtalálja a helyét és jövőjét. A valóság élet-formáit ismerő és azok közt magát ügyesen kiismerő egyén fejlődik így a gyermekből és pedig annak következtében, hogy önmagához hűségesebb, saját egyéniségét helyesen ismerő, azaz igazabb lett. A nevelés az igazságra való nevelés munkája.

Könnyen megérthető, hogy ezeknek a gondolatoknak a fényénél bizonyos nevelési módokat, eljárásokat a „helytelen nevelés” jelzőjével kell fémjeleznünk. Néhány vonás kiemelése is elégséges lesz arra, hogy szembeszökően kitűnjék az itt felemlítendő nevelési módszernek a téves volta. Jól megértve, ez az osztályozás teljesen relatív lesz és arra szolgál csupán, hogy a leírást megkönnyítse.

Szöges ellentétben van az igazság eszméjének követelményével az a nevelés, melyet a „farizeusi nevelés” címszó alá foglalhatunk, azaz a kizárólagosan konformista nevelés, melynek célja egy a külsőségekben teljesen egyformának látszó diáktípus kiformalása, amellyel el lehet fogadtatni látszólag mindenféle véleményt anélkül, hogy számot tartana a belső érzelmekkel. A cél tehát ezúttal egy a külsőségekben egyformának látszó magatartást — hozzá tehetjük hamis magatartást — fejleszteni ki. Lehet ez a nevelés bizonyos szűkkeblű pietizmusnak, félreértelmezett vallási érzésnek az eredménye. Többféle formában is megnyilatkozhatnak: néha bizonyos „félvilági” szellem eredményeként mutatkozik meg és az is hatja át, mely természetesen nem törődik semmi benső értékkel, hanem megelégszik a csupán külső formák, mozdulatok, síma érintkezési formák csiszolásával. Ha részletesen kellene vizsgálni ennek a nevelésnek a hamis pontjait, csak a leglényegesebbeket, akkor is igen hosszadalmas lenne a feladat.

A „mechanikus nevelés” — mely szintén ellentétben áll az igazság gondolata szerinti neveléssel — jóformán csak arra az átalakításra törekszik, melyet a közösség, az egyes csoportok érdekében el kell végezni a nevelendő alanyon. Ennek a nevelési eljárásnak eszményi típusát igen sokszor nem annyira az iskola, mint inkább már a kaszánya szolgáltatja. Vannak elég számosan olyan nevelők, kik csak egy anyagias, külsőleges fegyelem megteremtésére szorítkoznak; ezt pedig állandó fenyegetések, szigorú büntetések állandó kilátásba helyezésével érik el, vagy helyesebben szólva, inkább csak próbálják elérni. Ennek a „mechanikus”-nak nevezhető nevelési módszernek a régebbi, hagyományos formáján kívül van újabban egy ultra-modern változata is, amely ott nyilvánul meg, ahol a nevelésben a külső megvalósulás, a külső hatás elérése a fontos és ahol

ennek következtében a nevelés főtényezője: az erő. Ez a fajta nevelés félreismeri az emberi egyén legmélyebb valóját, melyet éppen ezért hiába igyekszik megnevelni.

Egy másik téves felfogás, mely minden időben és különféle árnyalatokban megtalálható a nevelési módszerek között, az úgynevezhető „érzelmes vagy képzeletbeni nevelés”. Akár Rousseau módján a romantikus szellemnek megfelelően fogjuk fel akár pedig újabb amerikai megnyilatkozási formájában, melynek kialakításában az amerikai mozi-életnek széles terep jutott, nem lényeges. A fontos mindkét esetben az, hogy olyan nevelésről van szó, mely meghamisítja a láthatárt, mely az ész és akarat rovására a képzeletnek túlságos nagy helyet biztosít a gyermek szemében és benső életében, pedig ezt a két utóbbi tulajdonságot éppen az ész és akarat uralmának kellene alávetni. Itt nem a valóság igazi tényei a vezetőik a nevelésben, hanem a szeszély és fantázia irányítják a gyermeket és azok nyomják bele egyéniségükbe bélyegüket. A gyermek ennek következtében állandóan különféle hatások áldozataként egy hamis, illuzórikus világnak a levegőjében él és cselekedeti lényegében vak erők irányítják.

Ez a nevelési mód néha még összekapcsolódik azzal, melyet most fogunk felemlíteni s mellyel összefonódva manapság egy igen elterjedt nevelési módszert jelent. Ahol semminemű vallásos érték vagy érzés nem irányítja többé a nevelést, ahol a szociális érzés, a közösségi gondolat sem járja át a nevelési elveket, ott rendszerint az egocentrizmusnak eltévelyedései jelentkeznek a nevelésben és pedig néha igen cinikus formában. Semmi felügyelet úgyszólván a szülők részéről, semmivel sem több a nevelő részéről. A kötelességeket semmi nem körvonalazza, a szabadságnak semmi nem szab határt: minden szabad, amit meg lehet tenni anélkül, hogy valakivel vagy valamivel is számot tartanánk vagy törődnénk, arra kell törekedni, hogy minél erősebbek legyünk, minél jobban érvényesüljünk, ez ennek a nevelési felfogásnak egyetlen, de annál helytelenebb irányítóelve.

Téves végül — különösen közösségi szempontból — az a nevelés, mely abban áll, hogy a gyermek elé egyedül és legfőbb célként csak a szellemiekben való egyre nagyobb előrehaladást és az ennek révén elérhető csalékony felemelkedést helyezi. Mondani sem kell, hogy ez a nevelési felfogás manapság is igen divatos annak ellenére, hogy helytelen volta szembe-szökő. Hiszen az igazán helyes nevelésben az egyes képességeknek a fejlődésben szoros harmoniában kell maradniuk; a szellemi nem fejlődhetik túlságosan a testi képességek rovására és viszont. A helyes haladásnak, a harmónikus fejlődésnek megvannak a maga szigorú szabályai, melyeket nem lehet büntetlenül megzavarni.

Könnyű megérteni, még eme rövid és gyors felsorolás végén is — melyet egyébként még lehetne folytatni — hogy ezeknek a nevelési eljárásoknak az a közös hibájuk és ebben van egyúttal a tévedésük is, hogy nem ismerik vagy nem akarják megismerni a nevelendő alany legmélyebb valóját, a személyiségében megnyilvánuló mély és lényeges elhivatást. Csupán az a nevelés nevezhető igaznak, mely ezt a célszerűséget, ezt a küldetést felismeri, tiszteletben tartja és a közösség jogos érdekeivel összeegyeztetve annak kifejlődését elősegíteni igyekszik. Meg kell most még vizsgálni — ami nem utolsó helyen fontos — milyen feltételeket követel meg ez a felismerés a nevelő részéről és milyen tevékenységeket kell, megindítson a gyermeknél.

Ha az igazság a nevelés célja abban a szövevényes értelemben, melyből próbáltuk kihámozni, hasonlóképen az igazság lesz a forrás, amely mint a leglényegesebb segítőeszköz a nevelő rendelkezésére fog állni céljának elérésében. Az igazság igen nagy nevelőeszköz.

Az első dolog, amit mint következményt a maga számára minden nevelőnek le kell vonnia az, hogy a nevelő a gyakorlatban átélt igazságnak eleven példaképe legyen; cselekedeteivel, szavaival, magatartásaival mindenütt az igazságot sugározza. Nem is kellene felemlíteni, igen gyakran a nevelő ezzel ellentétben úgy viselkedik, néha egészen öntudatlanul, hogy a bizalmatlanságot, a félelmet terjeszti maga körül. Az igaz ember, aki mindenkivel szemben méltányos, rögtön feltűnik a gyermekek előtt; az igazság átélése nagy vonzóerő a gyermek előtt. A méltányosság maga magát propagálja.

A nevelőnek nem szabad a tökéletesség és csalatkozhatatlanság hamis álarca alá rejtőzve nyomasztó súllyal ránehezedni a növendékre, az osztályra. A nevelés egyáltalán nem követeli meg azt, hogy a nevelő emberfeletti tulajdonságokkal rendelkezzen, közismert nyelven szólva, hogy „angyal” legyen, amint hogy a tanítás sem követel a tanártól teljes tévedésmentességet, tökéletes biztosságot. Az „Errare humanum est” mondasban rejlő örök igazság a nevelő számára is érvényes. Ma nem az az idő járja már a nevelésben, hogy a tanár és nevelő azt remélhetné, hogy a gyermekek szemében minden hiba és gyengeség nélküli embernek tűnjék fel.

Felvetődhetik ezzel szemben az a gondolat, hogy sutba dobjuk tehát az annyira hangoztatott tekintélyt? Azt a tekintélyt, mely a színlelésen, a gyermek nyelvén szólva a „blöff”-ön alapszik, igen is félredobjuk, de nem azt a tekintélyt, amelyik az igazságon épül fel. Ez pedig azt követeli, hogy a nevelő önmagát, értékeit és gyengeségeit jól ismerő, „becsületes” ember legyen, akiben megvan a törekvés az állandó tökéletesedésre. A mai idők gyermekei — jellemző vonás ez rájuk nézve —

nem kérnek többet a nevelőtől és ezt nagyon okosan teszik.

Igaz embernek lenni mindenek előtt azzal az állandó elhatározással, hogy egyre igazabbak és hűségesebbek legyünk önmagunkhoz, hogy egyre inkább hasonlatosak legyünk ahhoz a képhez, amilyennek lennünk kellene, és ezt a magatartásunkban megnyilvánuló méltányosság révén állandóan éreztetni a gyermekekkel, ebben rejlik a nevelő lényeges tulajdonsága. Téves magatartás az, amikor a nevelő a gyermekek szeme előtt rejtegetni igyekszik a hibáit tekintélye megőrzése végett, de ugyanakkor eszébe se jut, hogy attól a hibájától megszabaduljon; ha véletlenül rájön azután mégis erre a növendék — ami igen sokszor megtörténik — akkor a nevelőnek ez a hamis magatartása természetesen nála is a színlelést fogja kiváltani és erősíteni.

A nevelőnek egyszerűnek kell lennie és természetesnek azaz igaznak minden magatartásában, cselekedetében. Igyekeznie kell olyannak lenni bensőleg, amilyennek külsőleg kell mutatkoznia a növendék előtt. Soha sem szabad megengednie, hogy szakadék támadjon valódi, benső jelleme és külső magatartása között. Semmi sem alkalmasabb a gyermek bizalmának felkeltésére és megnyerésére, mint a nevelő belső mivolta és külső cselekedetei között fennálló őszinte harmonia.

A neveléssel együtt járó felügyelet végül teljes méltányosságot követel. A gyermek nem tűri — és pedig jogosan nem tűri — hogy a tanár és nevelő vétsen a „fair play”, a méltányosság szabályai ellen. Nem zúgolódik az igazságos és jogos büntetés ellen, mert elismeri, hogy a nevelőnek joga van hivatása gyakorlása közben élni ezzel az eszközzel is. De lázadással fordul szembe minden méltánytalan eljárással, mely visszaél az ő bizalmával és jogaival. A tanításban az igazság gondolata megköveteli, hogy a tanár olyan pontos és tárgyilagos legyen, amilyen csak lehet az egyes tárgyak, disciplinák kifejtése közben.

A gyermek éppen azért, mert fiatal és gyenge és tapasztalatlan, megérdemli, hogy kellő tisztelettel és méltányossággal bánjunk vele azon a területen, ahol igen sokszor a nevelőtől függ, hogy helyes és igaz irányban fejlődjék a gyermek vagy tévútra kerüljön. Legyünk meggyőződve arról, hogy a gyermek csak olyan mértékben fogja becsülni és értékelni bensőleg is a nevelőt és a tanárt, amilyen mértékben biztosítják számára minden cselekedetükkel és fáradozásukkal az első és lényeges tulajdonság megszerzését: az igazságos magatartást.

Az igaz magatartás minden helyzetben, ez a feltétel a nevelő részéről, ez lesz az a vezérelv, mely szerint alakulni fog a gyermekben minden erény alapja, a nevelésnek első lényeges mozzanata, az igazságérzék. Csupán néhány nevelési szempontot említünk fel ezzel a kérdéssel kapcsolatban.

Magától értetődik, hogy a növendékbe a hazugságtól és a



jellemtelen méltánytalanságtól való irtózás érzését kell beoltani. Nem szabad szemet hunyni még a kicsinek látszó színlelései felett sem; még a legkisebbek is a súlyosabb ilyenmű hibáival együtt mindig szigorú feddést kapjanak. Viszont türelmesebbnek kell lenni a gyengeség őszinte, egyenes bevallásával szemben. De vigyázni kell, hogy ez se fajuljon el a tanár naivsága folytán.

Szem előtt kell tartania a nevelőnek az igazság eszméje szerint történő nevelésben a gyermek egy természetes tulajdonságának a kifejlesztését: az egyszerűséget. Még az utolsó nyomát is ki kell irtani a régi osztályellentéteken nyugvó előítéleteknek, melyeknek révén a növendékek közt bizonyos szakadás állhatna elő. Rendkívül fontos ezzel ellentétben az együvértartozás, a barátság, a közösség érzékének minél erősebb meggyökereztetése.

Gondot kell fordítani a mai kor gyermekének egy jellemző tulajdonságára, melyet helyes érzéssel nyesegetni kell. A modern idők gyermeke ugyanis a színlelést nem nagyon szereti; a mai erkölcsök inkább bizonyos cinikus hangnem kifejlődését segítik elő a gyermekeknél. Szeretik a mostani gyermekek rosszabb színben feltüntetni magukat, mint amilyenek a valóságban. Egyenesen dicsőség és tekintély kérdése náluk, hogy rosszabbaknak tűnjenek fel társaik, környezetük szemében, mint amilyenek a valóságban. Mindenesetre a hazug farizeizmusnál még ez a vonás is többre becsülendő a gyermeknél, jóllehet ezt is minden rendelkezésre álló eszközzel irtani kell.

A nevelés a gyermeknél minden területen céljának tekintse a valóságérzék kifejlesztését a gyermekben. Éppen ezért csak helyeselni és támogatni lehet a gyermek kapcsolatát a való dolgokkal, az élet adott helyzeteivel, követelményeivel. Nem általános ítéletekkel, minden jelentésnélküli szabályokkal kell a gyermeket a mai idők szükséglete szerint teletömni, hanem arra kell megtanítani a mostani ifjúságot, hogy adott helyzetekben saját kezdeményezésére, saját erejéből gyorsan tudjon ítélni, hogy a helyzet ránézve kedvező oldalát felismerje és aszerint tudjon cselekedni. Mindenképen támogatni kell tehát gyakorlati irányú kezdeményezéseit, melyek saját rovására megtanítják őt mégpedig hatásos módon, hogyan kell bizonyos körülmények közt kivágnia magát, hogyan kell rögtön hozzásimulni a helyzethez. Mindezek a szükséges követelmények összefoglalhatók ebben a feltételben: meg kell a mai idők gyermekét mindenképen tanítani arra, hogy a valósággal szoros kapcsolatban élő, igaz ember legyen.

Igaz emberek — önmagukkal szemben és a közösség szempontjából is igazak — ezek hiányoznak leginkább a mai korban. Elfoglalják helyüket a konformisták: egyre több és több lesz azokból minden oldalon. Nagyon szükséges az, hogy a nem-

zeti közösség érdekének megfelelően bizonyos kérdésekről a nemzetnek mindenegybes fia egyformán gondolkodjék és érezzen és erre rendkívül nagy súlyt kell helyezni a mostani nevelésben, de emellett azután — amilyen mértékben az a közösség érdekeivel összeegyeztethető — súlyt kell helyezni arra is, hogy megtanítsuk a felnövekvő nemzedéket az önmaga szerinti gondolkodásra és életre. A személyes értékek közül azokat, melyek a leglényegesebbek és amelyek a közösség érdekeivel sem állnak ellentétben, meg kell őrizni és fejleszteni kell a gyermekben. Ez pedig csak úgy történhetik, ha megszerettetjük velük az igazság szolgálatát, ha fejlesztjük bennük az igaz, méltányos magatartásra való törekvést és ennek alapját: az igazság szeretetét.

*Terestyéni Meinrad.*

## **A németnyelvi dolgozatok javítása.**

Vitathatatlan, hogy a nyelvtanítás sikerének egyik fontos általános elve az ismétlés. Kétségtelenül igaz az is, hogy az ismétlés értéke az ismereteknek nagyobb időközben való felelevenítésében rejlik. Mivel a dolgozatok javítása nem egyéb, mint valamely összefoglaló jelleggel bíró anyagnak helyes felelevenítése, pedagógiai szempontból kívánatos, hogy a dolgozatírás és javítás között legalább egy hét múljon el.

Az ismétlés módja a nyelvtanítás egyes területein más és más, különbözők lesznek tehát azok a szempontok is, amelyeket a javítás gyújtópontjába állítok, és amelyek alapján a dolgozatokat értékelem. Mivel a dolgozatok tárgya általában kétféle, és pedig vagy fordítási gyakorlatok magyarból németre, vagy pedig fogalmazási gyakorlatok, a következő általános szempontok érvényesülnek a javításnál. A fordításoknál mindig a nyelvhelyesség gyakorlása a cél, tehát ennek ellenőrzése képezi a javítás feladatát. A fogalmazási gyakorlatoknál, amelyek a dolgozattémák gerincét adják, három periódust különböztetünk meg: 1. a mondatformák elsajátításáról való beszámolás (gimn. III.—IV. o.). 2. közös vázlat alapján készült dolgozatok (szorványosan már az V. osztályban veheti kezdetét és tart a VII. osztály végéig), 3. egy témának többféle feldolgozási lehetőségének megbeszélésén alapuló dolgozatok (főképpen a VIII. osztályban). A fogalmazási gyakorlatoknál a javításnak természetesen a nyelvhelyesség ellenőrzése is egyik feladata, de érvényesülnie kell a stílus (szóbőség, mondatalkotás: egyszerű, összetett mondat; egyszerű és magasabb színvonalat mutató fogalmazás) és a tartalom szempontjának is. Mivel 3 periódust különböztettünk meg ezeknél a gyakorla-

toknál, az említett szempontok természetesen nem egyforma súllyal bírnak az egyes periódusokban. Kezdetben az uralkodó szempont a nyelvhelyesség, de minél inkább növekszik az önálló mondatalkotás: a tartalmak elmondásánál jelentkezni fognak a teljesség és egységesség ellen elkövetett szórványos hibák, a mondatalkotás egyszerűsége és magasabb színvonala közti különbség; az élményen nyugvó dolgozatoknál pedig valamilyen ötletesség a szerkesztésben, nagyobb mértékben a szerkesztés egyéb sajátosságai és ugyancsak nagyobb mértékben a stílusbeli különbségek is.

Ezen elvi szempontok előrebocsátása után a dolgozatjavítás óráiról kívánok általános képet rajzolni, amely egyszerűsmind példákkal is meg fogja világítani az említett szempontokat.

A javítási óra nagyobbik felében megbeszéljük a dolgozatok jó és rossz oldalait, körülbelül 15 perc jusson azután arra, hogy a növendékek a javítást füzetükben végrehajtsák.

A tanár munkája az előbbi dolgozat javításának megbeszélésével kezdődik.

I. 1. *Bevezető szavaink* az osztályok nyelvi tudásához símulnak, így a III—V. o.-ban a következők lehetnek:

Es gibt auch Fehler in der Verbesserung der III. (IV. V.) Aufgabe.

Meine Bemerkungen zur Verbesserung der III. (IV. V.) Aufgabe sind folgende.

Ich habe, leider, auch Fehler in der Verbesserung der III. (IV. V.) Aufgabe gefunden.

A VI—VIII. osztályban ezek a bevezető mondatok a következőkkel bővíthetnek:

Ich habe zuerst einige Bemerkungen zu machen, welche sich auf die Verbesserung der III. (IV. V.) Aufgabe beziehen.

Ich muss, leider, wiederholt bemerken, dass ich bei einigen Schülern Fehler in der Verbesserung der vorherigen Aufgabe gefunden habe.

Bevezető mondatainkat kezdetben írjuk fel a táblára és a növendékek jegyezzék le őket a füzetükbe. Ezután rátérünk megjegyzéseinkre, amelyeket szintén felírunk és lemásoltatunk.

2. *Nicht pünktlich* (unpünktlich, oberflächlich) haben X. J. verbessert.

Nach dem Wort „Verbesserung“ fehlt *der Punkt* bei Z.

*Das Datum* ist bei X schlecht geschrieben. Es fehlt das Datum bei X. — Wie heisst der Monat nach dem Jänner, vor dem März? Papp wird zur Tafel gehen und diesen Monat aufschreiben! Feber! Also nicht Fäbr! Mivel a tanulmányok alatt ritkán szerepelnek a nyári hónapok, a következő kérdést intézzük egyes alkalmakkor az osztályhoz: Wie heissen die Monate im Sommer? A számnevek ritkább szereplése miatt pe-

dig megkérdezzük: Wieviel Tage hat der Feber u. s. w.? Den wievielten haben wir heute? (Éz utóbbi kérdést minden német órán intézhetjük növendékeinkhez.

Kelemen machte in der V. Aufgabe folgenden Fehler: mit warmen *Kleider*, *es fehlte* bei ihm also *die Endung des Dativs der Mehrzahl*. Nun hat er diesen Fehler folgendermassen verbessert: *Kleidern, ohne Präposition und Attribut*. Warum ist das nicht gut verbessert?

Wenn jemand *die Wortfolge* verfehlt hat, so muss er den ganzen Satz niederschreiben!

Berkó hat bei der Verbesserung gefehlt, deshalb wird er sie jetzt nachholen.

*Die Verbesserung ist entsprechend und sorgfältig* bei Molnár und Polgár

*Sorgfältig* haben folgende verbessert:

II. Most rátérünk az új dolgozat javításának megbeszélésére:

*Jetzt werden wir die VI. Aufgabe besprechen.*

Im allgemeinen bin ich (nicht) zufrieden.

1. Die *äussere Form* ist hübsch und schön bei folgenden Schülern: — Nicht schön haben folgende gearbeitet: — Moskovits hat mit gewässerter Tinte geschrieben. — Mit einer schlechten Feder kann man nicht schön schreiben! = Nach der Zahl der Aufgabe und nach dem Titel lassen wir eine Zeile leer! = Einzelne haben die unrichtigen Teile durchstrichen. Was wir verfehlen, stellen wir in Klammern. = Die Buchstaben Székely's sind übermässig klein. Am besten ist es, wenn die Buchstaben senkrecht stehen. Es schickt sich nicht, fast mit unleserlichen Buchstaben zu schreiben! Die Aufgabe wurde in Briefform geschrieben, was möchte dein Onkel, oder dein Freund im Deutschland sagen, wen du ihm einen solchen Brief schicken würdest!

2. A dolgozatok külső alakjának bírálata után a tartalomra vonatkozó véleményünket mondjuk el. Mivel — mint már említettem — a fogalmazványban önállóságról főképpen csak a legfelsőbb osztályokban lehet szó, a javítás órájának vázlatából ez a pontunk az alsó fokon hiányzik. Szórványosan ugyan lesznek megjegyzéseink az V.—VI. osztályban is, amikor tartalmi hiányokra, esetleg szerkezetbeli botlásokra (helytelen sorrend) kell figyelmeztetnünk növendékeinket, de érdemleges megjegyzéseink csak a VII.—VIII. osztályban lesznek. Ezért itt egy a VIII. osztályban írt dolgozatnak tartalmi megbeszélését nyújtom.

A dolgozatok külalakjának bírálata után tehát így folytatom:

Das waren meine Bemerkungen zur äusseren Form. Jetzt werden wir den *Inhalt* besprechen. Der Gegenstand unserer Aufgabe lautete: „Ich war in einem Dorfe. Briefform“. Die

Form der Beschreibung ist sehr mannigfaltig. Der eine fuhr mit dem Kraftwagen, ein anderer mit dem Fahrrad, ein dritter mit der Eisenbahn, ein vierter ging zu Fuss mit seinem Freunde aufs Land. Georg Kovács war auf Besuch bei seinem Onkel, Anton Kiss bei seinem Freunde, Georg Papp wurde in Paráđ geboren, er besuchte in den Weihnachtsferien seine Eltern und beschrieb also seinen Geburtsort. Géza Ács machte mit seinem Freunde eine Fahrrad-Partie, sie kamen am Abend in Nagytálya an, übernachteten hier, und so konnte er den Abend und Morgen auf dem Lande sehr anschaulich beschreiben. Julius Gaál flocht auch ein Gespräch in seine Beschreibung, er interessierte sich bei einem Bauer für die Landwirtschaft.

Ich habe von der Lage des Dorfes von der Zahl der Einwohner, ihrer Beschäftigung, ihren Kleidungsstücken, von den Bauerhäusern und ihrer Einrichtung, von der Kirche, von dem Gemeindehaus, Gemeindevorstand viel schönes gelesen. Freilich fehlt hie und da etwas wichtiges, oder ist das Nacheinander verfehlt, so bei Visnyei und Bodó. Visnyei hat kein Wort von dem Bauernhaus geschrieben, bei Bodó lesen wir folgendes: „Ich kam um 9 Uhr in Szarvaskő an. Auf einer Anhöhe finden wir die Elementarschule“. Die Beschreibung des Weges von der Station bis zur Elementarschule fehlt.

Es gibt auch einzelne Schüler, welche eine sehr einfache Beschreibung leisteten. So z. B. Domán und Trimmel. Sprachlich sind diese beinahe fehlerlos, weil sie aber nur eine Aufzählung der verschiedenen Erscheinungen (Dingen) bieten, konnten sie nicht die beste Klassifikation bekommen.

Nun werde ich eine der besten Aufgaben vorlesen, und zwar die Arbeit Géza Ács's.

3. *Orthographische Fehler.* A tanár a hibás szavakat felírja a táblára, a növendékek a jegyzetfüzetükbe másolják le őket. A közösen végzett javítás után természetesen helyesen is leírjuk a szavakat, amit az alábbiakban a zárójelbe tett szavakkal kívánok jelezni.

Wo ist der Fehler? ges-tern (-st-darf man nicht trennen), Glock-en (Glok-ken), Schpruch (sp nicht schp), er hat schöne kleider (Kleider, die Hauptwörter schreiben wir mit einem grossen Anfangsbuchstaben), im Sommer Kleiden wir uns leicht (kleiden ist ein Zeitwort), wier gingen (wir), jezt folgt eine Pause (jetzt), entvernte sich (entfernte, ver-, vor-, von-), speter (später), Medchen (Mädchen), vo (wo).

4. *Sprachrichtigkeit, Schreibart (Stil).* A nyelvhelyesség és a stílus ellen elkövetett hibákat szintén felírjuk a táblára és a tanulókkal javíttatjuk ki őket. Az alább következő vázlatban a helyesnek vélt sorrend szerint kívánom csoportosítani a hibákat és egyszersmind néhány jellegzetes, gyakrabban előforduló hibát említek meg.

a) Fehler, welche durch Benützung des unrichtigen Artikels entstanden:

auf der Platz (das Wort Platz hat ein männliches, kein weibliches Geschlecht).

b) Fehler in den Endungen der einzelnen Fälle der Hauptwörter:

mit Felder und Wälder (mit Feldern und Wäldern),  
einen Name (einen Namen).

c) Benützung der Verhältniswörter:

Wir gingen in dem Lyzeum (in das Lyzeum). A magyar beszédben is gyakran vétnék egyes vidéken (így pl. Eger vidékén is) a nyelvhelyesség ellen a ban-ben, — ba-be használatnál (mentünk a liceumban: liceumba).

d) Deklination des Beiwortes. — Hauptwörtlich gebrauchte Beiwörter:

Der Bekannte, ein Bekannter.

Der Fremde, ein Fremder.

e) Nach dem Zahlwort steht das Hauptwort in der Mehrzahl:

viele Mensch (Menschen)

f) Konjugation:

In welcher Zeit bekommt das Zeitwort in der 3. Person der Einzahl eine-t Endung?

Der Ritter stieg hinunter (stieg!)

Der Gebrauch des Passivs:

Jetzt wird den Mantel zerschlagen (a harangöntéssel kapcsolatban, der Mantel)

g) Wortfolge:

Der Ritter stieg hinunter, er hob den Handschuh auf, er trug ihn zurück, er warf ihn in das Gesicht des Fräuleins (hob den Handschuh auf, trug ihn zurück u. s. w. Achtung!... hob den Handschuh auf, *dann* trug *er* ihn zurück...).

Benützung des Subjekts bei der kopulativen Satzverbindung.

Es war schon 8 Uhr, deshalb *wir* *fuhren* zurück in die Stadt (deshalb *fuhren wir*!)

h) Was ist der Unterschied zwischen:

beschreiben: niederschreiben: abschreiben,

stehen: bestehen aus

finden: sich befinden

sitzen: sich setzen

i) Verschiedene Fehler in der Sprachrichtigkeit, Schreibart:

er liebt lesen: er liest gern

er lernt wohl: er lernt gut

er pflegt gehen: er pflegt zu gehen

es hat angefangen regnen: es hat angefangen zu regnen.

A VII.—VIII. osztályban azután a következő észrevételek

fordulnak majd elő a stílust illetőleg (elsősorban fogalmazási gyakorlatoknál kell különösen kiemelniünk ezeket).

Ich muss hervorheben, dass einige eine höhere Stufe des deutschen Stils zeigen:

So habe ich zusammengesetzte Stätze gefunden, und zwar bei Kádár und Künsztler...

Papp hat den Konditional benützt.

Ács hat sich an die Vorvergangenheit gehalten im Zeitsatz.

Juhász hat den Zielsatz gekürzt (um zu + inf.)

Veres schrieb: da kam *des Weges*...

Feltétlenül üdvös dolog, ha a lejegyzett, köztük sok tipikus hibát nemcsak a javítási órákon beszéljük meg, hanem — amint az a magyarnyelvi dolgozatok hibáinál is általában nagyon hasznos — más órákon is minél gyakrabban felelevenítjük; végül is a tanulók legtöbbször kiküszöbölhetjük őket. Akiknél azután a sokszor megbeszélt hibák szörványosan mégis előfordulnak, vagyis amikor ezek a hibák úgynevezett egyéni hibákká válnak, javításuk nem képezi közös megbeszélés tárgyát. Lehetőleg törekedjünk arra, hogy a növendék ilyen esetekben tanulótársának igénybevétele nélkül javítsa ki hibáit. Ha azonban nem boldogul velük, jelentkezzék, társaival azután magyaráztassuk meg a helyes alakot.

Összefoglalásul a javítási órák vázlatait nyújtom.

I. Ha a dolgozat tárgya fordítás magyarból németre, ellenőrzésünk főképpen a nyelvhelyességre ügyel. A vázlat a következő:

1. Az előbbi dolgozat javításának megbeszélése.

a) Bevezető szavak.

b) Felsoroljuk azokat a növendékeket, akik felületesen javítottak, lejegyezzük az elkövetett hibákat.

c) Megdicsérrjük azokat, akik gondosan végezték munkájukat.

2. A megbeszélendő dolgozat javítása.

a) A dolgozatok külső alakja.

b) Helyesírási hibák.

c) Nyelvhelyességi (nyelvtani) hibák.

Minden egyes pontnál szükség szerint megrójjuk és megdicsérrjük növendékeinket.

3. A növendékek elvégzik a javítást a füzetükben.

II. Ha a dolgozat tárgya fogalmazási gyakorlat, ellenőrzésünk szempontjai a nyelvhelyesség, a tartalom és a stílus. A vázlat a következő:

1. Az előbbi dolgozat javításának megbeszélése.

Lásd az első vázlatot.

2. A megbeszélendő dolgozat javítása.

a) A dolgozat külső alakja.

b) A tartalom megbeszélése.

- c) Helyesírási hibák.
  - d) A nyelvhelyesség (nyelvtani) és stílusbeli hibák és sajtóságek megbeszélése.
3. A növendékek kijavítják hibáikat.

*Lemle Rezső.*

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## Magyar nyelv.

### A kihagyásos- és a többtagú mondatrészes mondat.

#### I. osztály.

#### Óravázlat.

#### I. Számonkérés.

1. Tompa Mihály: Lófő.
2. Írásbeli: Egy csodás álmom.

#### II. Ráhangolás.

Példamondatok gyűjtése közös fogalmazással. Tárgy: Látogatás az asztalosműhelyben. A fogalmazvány a következő:

*Jó reggelt. Adjon Isten! Az asztalos gyalul, fűrészel és vés. A mester, a segéd meg az inas szorgalmasan dolgozik. Asztalt, széket, szekrényt készítenek. Gyaluval, fűrésszel vagy véssővel dolgoznak. A becsületes és szorgalmas iparost pártolják.*

#### III. Célkitűzés.

A fogalmazvány mondatainak megvizsgálása.

#### IV. Tárgyalás.

1. Tartalmi és alaki elemzés.
2. A nyelvtani szabály megállapítása.
3. Begyakorlás.

#### V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: *A mi tantermünk; Az én tolltartóm.*

#### Tanítás.

#### I. Számonkérés.

1. Milyen érdekes költeménnyel ismerkedtünk meg legutóbb, B.? (Tompá Mihálynak *Lófő* című költeményével.) Ki a történet főszereplője, F? (Egy lófejű sárkány.) Hol garázdálkodott a lófejű szörnyeteg, S? (A regényes Felvidéken, a csodálatos aggteleki cseppkőbarlang vidékén.) Mivel tartotta rettegésben az egész vidéket, K? (Földalatti barlangjából ki-kibujt, s kiitta a kutak, források és folyók vizét, az embereket a szom-



júság gyötörte, a malmok zsilipje kiszáradt, az útjába kerülőket széttépte.) Ki mentette meg a népet a veszedelmes szörnytől, V.? (Egy szentéletű zarándok.) Hogyan, D.? (Átutazott a veszedelmes vidéken, s amikor a nagy meleg miatt szomjúság gyötörte, nem tudott vízhez jutni. Zúgolódva ballagott tovább, de egyszer csak egy asszony szaladt elébe, és arra kérte, hogy keresse meg haldokló gyermekét. A szent ember nem teljesíthette a kérést, mert a kutak, a források és a patakok teljesen kiszáradtak, s nem tudott vízhez jutni. Erre a zarándok haragjában megátkozta a lófejű sárkányt. Mikor barlangjában hevert, rászakadt a hegy, és elzárta a barlang nyílását. Kínjában olyan erővel fújta ki szájából a vizet, hogy a hegyoldalon nyílás támadt. Ezt a nyílást ma is Lófőnek hívják, s minden délben zúgva folyik ki belőle a víz. A nép azt tartja, hogy a sárkány fújja mérgében a vizet.) Hány részre tagoltuk a költeményt, H.? (Háromra: 1. a lófejű sárkány garázdálkodása; 2. a zarándok megátkozza; 3. azóta fújja a sziklából a vizet.) Sorold el a történet csodás részeit, L.! (A lófejű sárkány garázdálkodása, a zarándok átka megfogta, a sárkány fújja a vizet a barlangból.) Nevezd meg a való részeket, Z.! (A regényes Felvidék, az aggteleki és a szilicei cseppkőbarlang, a déltájban zuhogó forrás.) Hogyan nevezzük az efféle olvasmányt, G.? (A csodás és való részeket tartalmazó olvasmányt mondának nevezzük.) Mit jegyeztünk meg költeményünk írójáról, D.? (Tompá Mihály a Felvidéken élt, református pap volt, összegegyűjtötte a nép ajkán élő mondákat és versbe foglalta.)

2. Mi a címe házi fogalmazványunknak, A.? (Egy csodás álmom.) [A füzetek megtekintése.] Hallgassuk meg S. fogalmazását!

#### Egy csodás álmom:

Nem régen álmomban egy csodás álmom volt. Házunkból kiléptem, és olyan térre jutottam, ahol az emberek repültek. Én is elkezdtem karjaimmal csapkodni, s a magsba emelkedtem. Sokáig szálltam. Mikor a földre jutottam, egy tehenet pillantottam meg a közelben. Mikor meglátott, fel akart lökni. El akartam szaladni, de nem tudtam egy lépést se tenni. Mikor a tehén hozzám ért, félelmemben fölbredtem.

(S. J.)

Jól megértettük S. írását, L.? (Jól meg lehetett érteni, mert nem összevisszaságban, hanem helyes sorrendben írta le álmát.) Találunk-e benne fölösleges részeket, P.? (Nem vettem észre fölösleges mondatokat.) Mit kíván mondani, K.? (Az első mondat nem helyes, mert azt írta, hogy álmában álmot látott.) Igazad van. Helyesbítsd első mondatodat! (Nem régen csodás álmom volt.) Mit vett észre Z.? (Több mondata *mikor*-ral kezdődik. Ennek a szónak háromszoros ismétlése nem szép.) Jól mondtad! Mielőtt beírjátok a fogalmazványt a munkanaplóba, meg kell vizsgálni, nincs-e benne döcögő ismétlés. Egyébként S. derék munkát végzett. De térjünk át új munkánkra!

## II. Ráhangolás.

Azt hiszem, mindnyájan láttatok már asztalosműhelyt. Menjünk most gondolatban egy asztalosműhelybe, és számoljunk be írásban tapasztalatainkról! Én kérdezek, ti pedig feleltek. A táblához megy L.! [A táblához rendelt tanuló a táblán, a többi a munkanaplóban dolgozik. A feleleteket szükség esetén kisegítő kérdésekkel irányítjuk.] Hogyan köszönünk, amikor belépünk a műhelybe? (*Jó reggelt.*) Hogyan viszonyozza a mester a köszönést? (*Adjon Isten!*) Lássuk, milyen munka folyik a műhelyben! Mit csinál az asztalos? (*Az asztalos gyalul, fűrészrel és vés.*) Csak a mester dolgozik? (A segéd és az inas is.) Ki dolgozik tehát szorgalmasan? (*A mester, a segéd meg az inas szorgalmasan dolgozik.*) Mit készítenek? (*Asztalt, széket, szekrényt készítenek.*) Mivel dolgoznak? (*Gyaluval, fűrészszel vagy vésővel dolgoznak.*) Pártolják-e a megbízhatatlan, hanyag iparost? (Nem pártolják.) Melyik iparost pártolják? (*A becsületes és szorgalmas iparost pártolják.*) Elég! Olvasd el fogalmazványunkat, K.! (—) Jól hangzott? (Jól hangzott, mert mondatai jók, és egymással összefüggnek, sehol nincs fölösleges ismétlés.)

## III. Célkitűzés.

Vizsgáljuk meg kis fogalmazványunk mondatait, mert igen érdekes sajátágokat fedezhetünk fel bennük!

## IV. Tárgyalás.

### 1. Tartalmi és alaki vizsgálat.

Olvasd el az első mondatot, M.! (*Jó reggelt.*) Mit állítunk? (A próbálkozások között akad helyes felelet: *Kívánok.*) Miféle mondatrész ez? (Állítmány.) Ki kíván? (Én.) Ez milyen mondatrész? (Alany.) Mit kíván? (Reggelt.) Mi ennek a mondatrésznek a neve? (Tárgy.) Milyen reggelt? (*Jó reggelt.*) Hogyan neveztük ezt a mondatrészt? (Jelzőnek.) Milyen mondatrészeket találtunk ebben a mondatban, K.? (Állítmányt, alanyt, tárgyat és jelzőt.) Tehát milyen mondattal van dolgunk? (Bővített mondattal.) A valóságban hány részből áll ez a mondat, H.? (Két részből: tárgyból és jelzőből.) Hol az állítmány és az alany? (Hiányzik.) Értelmetlenné teszi-e ezt a mondatot az állítmány és az alany hiánya? (Nem.) Hogyan lehetséges ez? [Sokan észreveszik, hogy bár hiányzik a két főrész, mégis érezzük jelenlétüket, ismerjük jelentésüket.] Se ki nem mondtuk, se ki nem írtuk, *kihagytuk* az állítmányt és az alanyt, mert önkénytelenül hozzágondoljuk őket. Egyszerűen *kihagytuk* a mondat főszéit, mert nem érezzük hiányukat. Mit szólnátok, ha valaki így köszönne: Én jó reggelt kívánok. [Megállapítják, hogy az *én* mindenképpen fölösleges, a *kívánok* azonban mondható.] — Elemezd a következő mondatot, P.! (*Adjon Isten!*) Mit állítunk? (*Adjon.* Ez az állítmány.) Ki ad-

jon? (Isten. Ez az alany.) Mit kérdezhetünk még? (Mit adjon Isten? Jó reggelt. Ez a tárgy és a jelző.) Mit *hagytunk* ki ebből a mondatból? (Kihagytuk a tárgyat meg a jelzőt, mert úgyis hozzágondoljuk őket, mikor a köszönést viszonzozzuk.) Miben hasonlít ez a mondat az előzőhöz, L.? (Az első mondatból kihagytuk az állítmányt meg az alanyt, a másodikból a tárgyat meg a jelzőt. Ezt azért lehetett megtenni, mert a mondatok így is értelmesek.) [Az elemzést fokozatosan a tanulóknak engedjük át.]

Beszélj a következő mondatról, B.! (Az asztalos gyalul, fűrészrel és vés. Mit állítunk? Gyalul, fűrészrel és vés. Ez az állítmány.) Hány állítmány van itt? (Három.) Folytasd! (Ki gyalul, fűrészrel és vés? Az asztalos. Ez az alany.) Hasonlítsuk össze ezt a mondatot az előző két mondattal! (Az előző mondatokban kihagytunk mondatrészeket, ebben pedig három állítmány van.) Mit vesztek észre a *többtagú* állítmány írásában? G.! (A többtagú állítmányt vesszővel választjuk el egymástól, de az és kötőszó előtt nincs vessző.) — A továbbiakat úgy elemezzük, hogy én ne szóljak bele! Halljuk D.-t! (A mester, a segéd meg az inas szorgalmasan dolgozik. Mit állítunk? Dolgozik. Ez az állítmány. Ki dolgozik? A mester, a segéd meg az inas. Ez az alany. Az alany háromtagú. Hogyan dolgozik a mester, a segéd meg az inas? Szorgalmasan. Ez határozó.) Hogyan írjuk a *többtagú* alanyt? (A tagok után vesszőt írunk, de a meg elé nem teszünk vesszőt.) — Folytassa N.! (Asztalt, széket, szekrényt készítenek. Mit állítunk? Készítenek. Ez az állítmány. Kik készítenek? A mester, a segéd meg az inas. Ez az alany. Az alanyt *kihagytuk* a mondatból, mert az előbbi mondatból tudjuk, kikről van szó. Mit készítenek? Asztalt, széket, szekrényt. Ez a tárgy. A tárgy itt háromtagú. Mindegyik után vesszőt írunk.) — Tovább K.! (Gyalúval, fűrészrel vagy vésővel dolgoznak. Mit állítunk? Dolgoznak. Ez az állítmány. Kik dolgoznak? A mester, a segéd és az inas. Ez a többtagú alany. Kihagytuk, mert az előbbi mondatból tudjuk, hogy róluk van szó. Mivel dolgoznak? Gyalúval, fűrészrel vagy vésővel. Ez háromtagú határozó. Vesszőt írunk utánuk, de a *vagy* előtt nem szabad vesszőt használni.) — Az utolsó mondatról beszéljen F.! (A becsületes és szorgalmas iparost pártolják. Mit állítunk? Pártolják. Ez az állítmány. Kik pártolják? Az emberek. Ez az alany, de kihagytuk, mert úgyis tudjuk, hogy az emberekről van szó. Kit pártolnak? Az iparost. Ez a tárgy. Milyen iparost pártolnak? A becsületes és szorgalmas iparost. Itt kéttagú jelző van. Vonást nem használhattunk, mert *és* van a két jelző közt.)

## 2. A nyelvtani szabály megállapítása.

Most állapítsuk meg, hogy milyen érdekességeket fedeztünk fel fogalmazványunkban! Beszéljen G.! (Vannak benne olyan

mondatok, melyekből hiányoznak bizonyos mondatrészek, s ezeket azért lehetett kihagyni, mert úgyis odaértjük őket; viszont vannak benne olyan mondatok, melyekben bizonyos mondatrészek több tagból állanak.) Milyen nevet adhatunk azoknak a mondatoknak, melyekből *kihagytuk* egyik-másik mondatrészt? H.! (Kihagyásos mondat.) [A fogalmazvány élére írjuk.] Jegyezzük meg jól, hogy az állítmányt és az alanyt, vagy mind a kettőt szoktuk kihagyni, más mondatrészt csak kivételes esetekben, ezért nem is vesszük figyelembe. Mi tehát a kihagyásos mondat, L.? (Oly mondat, melyből vagy az állítmány vagy az alany, vagy mind a kettő hiányzik, mert úgyis odaértjük őket.) [Több tanulóval megisméltetjük.] Most felolvasom a fogalmazványt úgy, hogy a kihagyott mondatrészeket is mondom. Figyeljétek meg jól!

*Én jó reggelt kívánok. Adjon Isten jó reggelt! Az asztalos gyalul, fűrészelt és vés. A mester, a segéd meg az inas szorgalmasan dolgozik. A mester, a segéd meg az inas asztalt, széket, szekrényt készítenek. A mester, a segéd meg az inas gyalúval, fűrészelt vagy vésővel dolgozik. A becsületes és szorgalmas iparost pártolják az emberek.*

Jól hangzott, K.? (Rosszul, csúnyán hangzott, mert fölösleges ismétlés volt benne.) Miért van tehát szükségünk kihagyásos mondatokra, B.? (Hogy beszédünkben és írásunkban elkerülhessük a fölösleges ismétlést.) [A tanulók már jól ismerik ezt a követelményt a közös fogalmazásokból és a fogalmazványok megbeszéléséből.]

Melyik mondatrész lehet többtagú? (Mind.) Hogyan nevezhetjük az ilyen mondatot? Z.! (Többtagú mondatrészes mondat.) [A fogalmazvány élére írjuk.] Mi a többtagú mondatrészről bíró mondat, D.? (Oly mondat, melyben valamely mondatrész több tagból áll.) [Több tanulóval megisméltetjük.] Hogyan írjuk a többtagú mondatrészeket, F.? (A többtagú mondatrészek közé vesszöt írunk, de az *és*, *meg*, *vagy* kötőszók elé nem kell vessző.) [Többen megisméltelik.] Mikor írunk eléjük vesszöt, N.? (Mikor mondatokat kapcsolnak össze.)

### 3. Begyakorlás.

Monddatok kihagyásos mondatokat! (—) Halljunk néhány többtagú mondatrészes mondatot! (—) [A jelentkező tanulók szerepelnek. A hibás példákat a tanulókkal javíttatjuk.]

## V. Összefoglalás.

Mivel ismerkedtünk meg a mai órán, G.? (—) Mit tanultunk a kihagyásos mondatról, P.? (—) Mit kell tudnunk a többtagú mondatrészes mondatról, H.? (—)

A tábla képe a következő:

## A kihagyásos mondat.

### A többtagú mondatrészes mondat.

!Jó reggelt ✓.  
Adjon Isten ✓! } Kihagyás.

Az asztalos gyalul, fűrészelt és vés.

A mester, a segéd meg az inas szorgalmasan dolgozik.

✓ Asztalt, széket, szekrényt készítenek.

✓ Gyaluval, fűrészszel vagy vésővel dolgoznak.

A becsületes és szorgalmas iparost pártolják.

Többtagú  
mondatrészes.

A házi írásbeli feladat címe: *A mi tantermünk*; vagy: *Az én tolltartóm*. Mindkét feladat alkalmas sok többtagú mondatrészes mondat írására. A többtagú mondatrészeket húzzátok alá!

*Szántó Lőrinc.*

## Német nyelv.

### Tavaszi séta a német nyelv gyakorlására.

(II. fiúosztály).

Mielőtt a címben megjelölt séta leírásához fognék, legyen szabad egynéhány gondolattal rávilágítanom arra az elvi hát-  
térre, melyből ez a téma megszületett. A német nyelv gyakor-  
lása céljából rendezett séta nem olyan lehetetlen dolog, amint  
az az első pillanatban látszik. Sőt, egy bizonyos tárgykörben moz-  
gó beszédgyakorlás lefolytatására kitűnőbb alkalmat és kedve-  
zőbb helyzetet el sem lehet képzelni, mint az előttünk zajló min-  
dennapi élet szokszínű, tarka képét, melyből azt ragadjuk ki, ami  
tanulmányainkkal s választott tárgyunkkal éppen összhangban  
van. Ilyen életből vett, s helyszíni megbeszélésekre alkalmas  
tárgyköröket minden osztály nyelvi anyagában elegendő szám-  
ban találunk, úgyhogy minden osztályban rendezhetünk évente  
egy-két ilyen beszélgető sétát. Az ilyen rövid, egyórás séták  
rendezésének didaktikai megokolására négy elvet hozok fel:  
a gyakorlatiasságot, az öntevékenységet, a szociális együttmű-  
ködést és a változatosságot. Hadd vegyem ezeket sorra: 1. A  
gyakorlatiasságra való nevelés a polgári iskola munkájának  
alapvető vonása, s ez alól a német nyelvi tanulás sem vonhatja  
ki magát. Sőt, amikor a polgári iskolában német nyelvet taní-  
tunk, azt azzal a céllal tesszük, hogy a gyermek nyelvkész-  
ségét négy éven át odáig fejlesszük, hogy a negyedik év végé-

vel képes legyen a mindennapi élet legszükségesebb dolgairól gondolatait egyszerű formában kifejezni. Ez pedig nem annyira a megtanult ismeretanyag mennyiségétől, nagyságától függ, mint inkább attól a készségtől, attól a gyakorlati ügyeségtől, amellyel a tanultakat alkalomadtán fel tudja használni. A polgári iskolában nyújtott német nyelvtudás tehát nem lehet pusztán *könyvtudás*, azaz olyan tudás, amely szorosan a könyv leckéihez van ragasztva; s ha a gyermek elveszíti maga alól a bázist-adó könyvet, ha kiesett emlékezetéből egy-egy mondat, vagy kifejezés, akkor összedől benne minden, s zavarában nem tud egy ép mondatot sem kimondani. Az ilyen könyvtudás csak a lecke felmondásáig tart, de az életre teljesen alkalmatlan. Ezzel azonban nem azt akarom mondani, mintha a könyv nem kellene. A könyv a legszükségesebb taneszközünk, az képezi tudásunk alapját, s jól átgondolt leckesorozataival elvezet minket az élet sokféle mezejére, hogy sokoldalú szókincs birtokában minden helyzetben feltalálhassuk magunkat. De éppen azért, mert a könyv az életre utal, minél gyakrabban meg kell lazítani a tanuló s a könyv közötti kapcsolatot, hogy helyébe a tanuló és az élet kapcsolata kerüljön. Ezért fontos néha a könyvben tanult nyelvi ismereteinket magán az életen kipróbálni, s meggyőződést szerezni arról, hogy tudunk-e beszélni akkor is, ha a könyv nincsen mellettünk? A könyvben tanult kapcsolatok most csupán a keretet alkotják, s ebbe a keretbe kell beillesztenünk azt a sok új s közvetlen tapasztalatot, melyet maga az élet hoz elénk. Ezek mellett a spontán keletkezett, s frissen ható mondatok mellett, melyek ott a helyszínen születtek, a könyvben tanult mondatok valósággal elszíntelenednek, mert hiányzik belőlük a biológiai értelem, vagyis az életből fakadt szükségesség. Éppen ez a szükségesség adja meg a gyakorlatiasságra törekvő idegen nyelvtanulás számára a létalapot, s ezt a szükségességet kell megsejtenni a gyermekkel is. Micsoda öröm és jóleső érzés a gyermekre nézve annak felismerése, hogy könyv nélkül, a maga erejére támaszkodva is ki tudja fejezni azt, ami a szeme előtt leperreg. Ilyenkor kezdi csak megsejteni az idegen nyelvtanulás igazi jelentőségét; milyen jóleső önbizalom fogja el annak felismerésén, hogy ha szerény keretek között is, de tud már egyedül is boldogulni. Ezzel aztán eljutottam fenti megokolásaim második pontjához. 2. az *öntevékenység elvéhez*. Nyújt-e lehetőséget ilyen nyelvgyakorló séta az öntevékenységre? Aki már megpróbálkozott vele, az tapasztalhatta, hogy a gyermekeket inkább visszatartani, inkább fékezni kell, mint unszolni, hogy megszólaljanak. Az öntevékenység azzal kezdődik, hogy a tanuló a szemei előtt zajló életképből maga választhatja ki azt a mozzanatot, amely neki legjobban tetszik, amelyről beszélni akar. Választék van bőven. A kiválasztott témáról tetszés szerint, vagy kérdéseket

intéz társaihoz, vagy fordítva, azok intéznak hozzá kérdéseket, vagy saját maga önállóan próbálja elmondani azt, amit tud. A fő az, hogy mindenkit belevonjunk a munkába; éppen ezért, ha a szereplő tanuló megakad, s valamely szó nem jut eszébe: ott az osztály, valamelyik tanuló mindig rátalál a kívánt szóra, s végső menedékként ott a tanár is. Éppen úgy javítjuk a mondat szerkezeti hibákat is, a munka mindig közösen folyik, s minnek legjobban tetszik, amelyről beszélni akar. Választék van sem lépünk fel nagy igényekkel; az osztály foka és képessége szabja meg a követelmények határát. A beszéd témák, a feldolgozás formái, s a szereplő személyek élénken és gyorsan változnak, úgyhogy unalomról szó sem lehet. Inkább a fegyelem kérdése az, ami itt szöbakerülhet. Szerencsére rendelkezésünkre áll egy olyan eszköz, amely minden szigorúságnál többet ér, s minden fegyelmezésnél jobban nevel, s ez a szociális együttérzés. 3. Szociális együttérzésnek ki kell alakulnia minden emberi társulásnál, mely egy cél felé törekszik; így ki kell alakulnia az iskolában is, ahol minden osztály, sőt azon belül minden munkacsoport egy kicsi, összetartozó társaságot alkot. Az összetartás azonban nem abban van, hogy a csoport frontot mutasson a tanárral szemben, hanem abban, hogy a tanárral együtt, annak vezetése mellett törekedjék a lehető legrövidebb idő alatt, a lehető legjobb eszközökkel a lehető legeredményesebb munkát végezni. Ez az elgondolás szociális egységekké kövácsolja a munkacsoportokat, ahol minden egyes egyénben felébred a felelősségérzet a csoportjával szemben, s erejéhez képest igyekszik hozzájárulni csoportja erő kifejtéséhez. A csoportok tehát önmagukat fegyelmezik, s maguk örködnek a rend és fegyelem megtartása fölött. Ez nem is nehéz dolog, mert a munkabeosztás olyan, hogy a gyermekek részéről teljes odaadást kíván, tehát a sok megfigyelni való maga is lekötő figyelemüket. Volt ugyan már arra is esetem, hogy néhány gyermek nyugtalan és rendetlen viselkedése oly zavarólag hatott a közösség munkájára, hogy veszélyeztette annak nyugodt s eredményes lefolyását. Mit tettem? Visszafordítottam az egész társaságot, s nagy elégtétel volt számomra láthatni azt a jogos felháborodást, mely az egész osztály részéről a bűnösök fejére zúdult. Azok pedig büntudatuk teljes súlyával érezték a felelősséget, mely őket a kudarcba fulladt séta miatt terhelte. Nem is fordult elő többé ilyen fegyelembontás, sem itt, sem más osztályban. Ezt is csak a szokatlanság váltotta ki, mert első ízben vezettem őket ki a szabadba. Minél gyakrabban jut az osztály ilyen helyi sétához, (más tantárgy körében is), annál nyugodtabban és fegyelmezettebben viselkedik. Tehát az ilyen osztállysétának nevelési szempontból is igen nagy az értéke. A szociális együttérzés azonban nemcsak a fegyelmezés terén jut kifejezésre, hanem tanulmányi téren is. A munkacsoportok-

ban a gyöngébbeknek is be kell számolniok a végzett munkáról), tehát a csoport munkateljesítménye érdekében is kívánatos, hogy a jobbak támogassák a gyöngét. Itt tehát nem az egyéni érvényesülés a fő, hanem az egymás megsegítése, ami igen nemesebb altruisztikus érzések forrása lehet. Nem irigység és káröröm tölti el a szívüket, hanem bajtársi szeretet, és segíteni vágyás. Szinte megható néha, mily féltő aggodalommal nézi a csoportvezető, vajjon jól mondja-e a csoporttárs. De nem kell azt gondolni, hogy ez a szociális együttműködés elnyomja, vagy lehetetlenné teszi az egyéniség kifejlődését. Sőt egyenesen buzdítólag hat, versenyre ösztönöz, s ezáltal fokozott teljesítményre izgat, — csak hogy nem az önző egyéni érvényesülés érdekében, hanem a szociális közösség szolgálatában. Ez a munka tehát sokkal nemesebb indítóokokból fakad, mint pusztán önzésből. Végül hadd szóljak még a 4. indokról, a változatosságról is. Nem hiába mondja a közmondás, hogy a változatosság gyönyörködtet; érvényes ez a tanítás terén is. A gyermek természeténél fogva szereti a változatosságot, nemcsak a tanítás anyagában, hanem a tanítás módjában is. Ha minden óra ugyanolyan módon folya, az örökös egyformaság csakhamar kiölné a gyermekekből az érdeklődést, s a friss alkotó munkát felváltaná az unalom. Szerencsére már maga a változatosabbnál változatosabb tanítási anyag is az újság ingerével hat, s ha ehhez hozzávesszük a különféle, mindig a tárgy természetéhez símuló munka-eljárásokat, akkor nem kell félnünk az unalomtól. Mert ahányféle a tárgy, annyiféle a tanítási eljárás; s ha ki is alakult bizonyos munkarendszer: ennek keretén belül még igen tág tere nyílik a tanítás változatossá tételének. De sokszor nemcsak a tanítás anyaga szabja meg az eljárást, hanem a tanulók általánosan megnyilatkozó hangulata is. Ha pl. a tavaszi nap besüt az ablakon, s csábítva csalogat ki a szabadba: valóságos tavaszi ünneppé válik a nyelvi óra, ha a sok téli bentülés után felkerekedünk, s nyelvgyakorlási alapon körülbentünk a szép természetben. Azt látni kell, azt az örömet, amely elfogja a gyermekhadat, amikor elhangzik a vezényszó: „Sorakozz, sétálni megyünk.“ Olyan hatású ez a kis séta, mint egy üdítő fürdő. Egyszerre fölélenkül tőle a legálmosabb gyerek is, és miért? — mert változatosságot jelent.

Most pedig leírom, hogy a fenti elvek alapján, hogyan is zajlott le a nyelvgyakorló óra a gyakorlatban. A II. fiúosztályban esedékes volt a tavaszról szóló didaktikai egység tárgyalása. Ez az egység öt leckéből áll. (Lux—Altai-féle nyelvkönyv) s a tavasz általános természeti jelenségeinek előrebocsátásával elvezet minket a szőlőbe, a kertbe, a mezőre, ahol megismertet minket a tavaszi munkálatokkal. — A fenti leckék tanulását egy szép tavaszi napon egy kis tavaszi hangulatkeltéssel indítottam meg. Kísérletképpen két tavaszi sétát terveztem; egyet



bevezetésként a tavaszról szóló leckék tárgyalása előtt, s a másikat a leckék elvégzése után. Az első sétának célja hangulatkeltés és egyes tavaszi jelenségek megfigyelése, szóval anyaggyűjtés volt; a másiké pedig önálló megfigyelések leírása az eddig gyűjtött szókincs felhasználásával. Mind a két esetben csoportmunkának szántam a tavaszról szóló megfigyelések gyűjtését.

A sétára szánt nap beköszöntött. A gyermekek nagy örömmel vették a hírt, hogy kísétálunk a Tisza partjára. Az idő gyönyörű volt, s az újjászületett természet tavaszi pompájában mindent nyújtott, amit egy igazi tavaszi hangulat felkeltésére csak kívánni lehet. Indulás előtt beszerveztem az osztályt 4—4 tagból álló munkacsoportokba. Minden csoportnak volt egy vezetője, akit a tanulók maguk választottak. Levonultunk az udvarra, ahol egy kis beszélgetéssel kűtűztük a mai séta célját: megfigyelni mindent, ami a tavaszra vonatkozik, s azt rövid mondatokba foglalni. Az új szokat, tőlem kérdezhetik meg: én leszek az eleven szótár, ők csak végezzék megfigyeléseiket, s foglalják azokat mondataikba. Bemelegítés céljából elszavaltuk és elénekeltük azt a két tavaszi dalt, amit már az első osztályban tanultunk; címük: Frühlingslied és Mailied. Ebből a két dalból is kiemeltük mindazt, ami tavaszi vonatkozású. Most pedig az anyaggyűjtés megkönnyítése céljából felosztottam a csoportok közt a munkát. Az első csoport feladata volt megfigyelni a természeti jelenségeket, a második csoport a növény- és állatvilágot, a harmadik pedig az embereket figyelte meg. (Negyedik csoport nem volt, mert többen hiányoztak.) A csoportok egymástól elkülönülve dolgoztak, s a gyermekek buzgón gyűjtötték útközben az anyagot. Látszott rajtuk, hogy minden csoport a lehető legjobban igyekszik megoldani feladatát. Közben persze elég sűrűn kellett a szótár szerepét átvennem, de hiszen ez volt a megállapodásunk, miután anyaggyűjtésről volt szó. Tíz-tizenöt perces séta után a Tiszaparra értünk. A gyermekek iti csoportok szerint elkülönülve letelepettek, s összedugva fejüket, összeállították az útközben összegyűjtött anyagot. A beszámolás a következő eredményt adta: I. csoport: Der Frühling ist schön. Der Himmel ist blau, die Luft ist angenehm, Die Sonne scheint warm. II. csoport: Die Erde ist mit Gras bedeckt. Das Gras ist grün. Wir sehen viele Blumen. Die Blumen sind gelb und weiß. Die Vögel singen. III. csoport: Die Menschen arbeiten im Garten Andere Menschen speizieren. Die Kinder spielen, wir alle sind lustig. —

Amint látjuk, nem sok az egész, de ha tekintetbe vesszük, hogy minden előkészület nélkül, csak saját megfigyeléseik nyomán végezték az anyaggyűjtést; hát ennyivel is meg lehetünk elégedve. A cél úgysis csupán hangulatkeltés és anyaggyűjtés volt a most sorra kerülő leckéhez. Nem is csalódtam az eredményben: a gyermekek fokozott érdeklődéssel kísérték a lec-

kék szövegét, s nagy volt az öröm, amikor egy-egy saját maguk tapasztalta ismerős szóhoz jutottak. Az egész munka valahogy egyéni ízt, sajátyszerű elevenséget kapott.

Amint fentebb már említettem, az öt leckéből álló didaktikai egység elvégzése után megismételtem a sétát. Most négy csoport került ki az osztályból, mert a hiányzók is megérkeztek. A kirándulás hasonlóképpen folyt le, mint az előbb. A gyermekek igen lelkesen és komolyan dolgoztak. A csoportvezetők igen ügyesen vezették csoportjaikat, s csak elvétve jöttek hozzám segítségért. A Tiszaparra érve, letelepedtünk, s a négy csoport egymástól különválva, teljesen önállóan formába öntötte megfigyeléseit. Most persze már sokkal nagyobb szókinsz fölért rendelkeztek, s így gyorsabban is ment a munka. Még maradt is néhány pernyi idő játékra. A csoportok beszolgáltaták írásbeli munkáikat, s ezek a következőképpen szóltak:

*I. csoport:* (Faragó Jenő csoportvezető, Badányi János, Kovács József, Pető Mihály.) Feladatuk a természeti tünemények leírása volt. Fogalmazásuk így hangzik: Es ist Frühling. Die Sonne scheint hell und warm. Die Luft ist duftig, mild und angenehm. Die Luft ist staubig. Der Himmel ist blau. Die Tage sind länger, und die Nächte kürzer. Gestern war schlechtes Wetter, heute ist schönes Wetter. Es regnet nicht.

*II. csoport.* (Bary Róbert csoportvezető, Gardi István, Hajda László, Veszelyovszky Illés.) Ez a csoport a növényvilágról észlelt megfigyeléseket dolgozta fel: Jetzt ist Frühling. Die Natur ist herrlich. Die Bäume sind mit Blüten bestreut. Die Blumen blühen. Die Wiese ist voll mit Gras. Im Garten sind fleißige Arbeiter. Die Obstbäume werden beschnitten. Die Weinstöcke werden besprüht. Auf den Kirschbäumen ist schon grünes Obst.

*III. csoport.* (Sáró József csoportvezető, Gyarmati József, Kormányos Antal, Kóhalmi György.) Tételük az állatvilág megfigyelése volt: Mit dem Frühling kommen die Zugvögel zurück. Die Vögel pfeifen schön. Die fleißigen Bienen sammeln Honig. Die Schmetterlinge fliegen lustig. Die Sperlinge zwitschern. Die Fische schwimmen im Wasser. Die Ameisen kommen aus der Erde.

*IV. csoport.* (Koschier Antal csoportvezető, Pintér Károly, Csányi József, Daka József, Klenk Vilmos.) Feladatuk az emberek megfigyelése volt: Im Frühling sehen wir den Gärtner wieder in dem Blumengarten. Er arbeitet im Garten. Der Garten ist mit Blumen bestreut. In den Zimmern wird nicht geheizt. Die Türen und Fenster sind geöffnet. Die Menschen liegen im Liegestuhl. Die Wäsche ist im Garten aufgehängt und trocknet in der Luft. Die Menschen sind leicht angezogen. Sie gehen in den Park spazieren.

Ime a második sétaóra eredménye. Szembeszökő, mennyi-

vel több mondanivalójuk volt most, a leckék elvégzése után. A könyv hatása erősen látszik rajtuk, különösen az első csoport munkáján. De ennek volt a legkevesebb megfigyelni valója. A többi csoportnak könnyebb volt a helyzete, mert több megfigyelni valója akadt. Itt aztánnem is érzik annyira a könyv hatása, s az élethez való kapcsolódás jobban sikerült. Egészen véve igen ügyesen oldották meg feladataikat, s szerves összefüggésbe tudták hozni a könyvtudást saját megfigyeléseikkel.

A sétát követő órán felolvastattam a négy csoport dolgozatát, hadd ismerjék meg egymás munkáját, hadd bírálják meg egymást kölcsönösen. Közben ki is javítottuk a hibákat. A gyermekek láthatóan élvezték műveiket, s nagy érdeklődést tanúsítottak egymás munkája iránt. Kétszer-háromszor felolvastuk a dolgozatukat, s azután kiadtam a rendelkezést, hogy a csoportok munkája nyomán vajjon mit tudnának most az *egyed-egyének* a tavaszról összehozni. A gyermekek nagyon lelkesen fogadták ezt a házi feladatot, s hogy komolyan és szívesen dolgoztak rajta, arról meggyőzhetnek minket az alábbi mutatóba közölt feladatok. Csak egynéhányat közölhetek, mert nincs több hely. *Bari Róbert* egyéni dolgozata: Der Frühling. Der Frühling ist gekommen. Überall ist frohes Leben. Die Blumen auf der Wiese blühen. Der Wald ist laut vom Vogelsang. Rehe laufen auf dem Felde, Eichhörnchen springen auf dem Baum. Am Himmel fliegen Vögel. Im Garten sind fleißige Arbeiter. Das Feld wird gegraben, die Bäume werden beschnitten und die Weinstöcke werden bespritzt. Der Gärtner sät Blumenkörner. Im Sommer werden viele Blumen und Obst. Die Menschen sind glücklich. Sie freuen sich, daß der Frühling hier ist. Frohe Kinder gehen in den Wald und auf die Wiese spielen. Die Sonne scheint hell und warm. Die Luft ist mild und angenehm. Die Natur ist herrlich. Der Frühling ist hier.

*Gyarmati József* dolgozata: Ein interessanter Ausflug. In einer deutschen Stunde gingen wir neben die Theiß. Wir gingen auf den Hof und sangen. Vor der Schule war ein Garten. Dort sahen wir zu. Wir spazierten vor den Häusern. Die Menschen gruben im Garten. Das Fenster des Hauses war offen. Die Luft war mild und angenehm. Die Sonne schien hell und warm. Die Vögel singen, pfeifen, zwitschern. Wir kamen an das Ufer der Theiß. Hier kletterten wir auf die Brücke. Der Herr Professor ruft: „Kommt zurück!“ Dann kamen wir in die Schule.

*Koschier Antal* dolgozata: Ein Ausflug. Die zweite Klasse geht einmal zur Theiß. Zuerst gehen wir in den Blumengarten. Dort singen wir vom Frühling. Im Blumengarten arbeitet der fleißige Gärtner. Dann gehen wir weiter. Die Sonne scheint hell und warm. Die Obstbäume sind mit Blüten und Knospen bestreut. Im Garten sind die Wäsche aufgehängt zum trocknen.

Das Fenster und die Tür wird geöffnet. Die Menschen gehen in den Park spazieren. Die Damen liegen im Liegestuhl und lesen Bücher. Die Kinder spielen. Endlich sind wir an der Theiß. Wir klettern auf die Brücke. Der Personenzug kommt. Dann gehen wir wieder in die Schule.

*Kormányos Antal* dolgozata: Der Frühling. Wir machen einen Ausflug. Wir gehen in den Hof. Im Hofe sehen wir viele Bäume. Auf den Bäumen waren grüne Blätter und Blüten. Die Luft war mild und angenehm. Die Sonne schien hell und warm. Mit dem Frühling kommen die Zugvögel zurück. Sie pfeifen und tirelieren schön. Die Vögel machen ein Nest. In das Nest legen sie ein-zwei Eier. In dem Ei ist ein kleiner Vogel. Auch die Ameisen kommen aus der Erde. Die Fische schwimmen in der Theiß. Die Menschen kommen auf die frische Luft. Sie arbeiten im Garten.

A hűség kedvéért meg kell említenem Faragó Jenő, Sáró József és Hajda László dolgozatait is, akik szintén ügyesen fogalmazták meg mondanivalóikat. Sajnos, helyszüke miatt már nem közölhetem. Mászt ők sem írnak, mint a fentiek, ámbár valami egyéni vonás mindegyiknél észrevehető. — Nekem nagy örömet telt ezekben a szárnypróbálgatásokban, s arról győztek meg, hogy ez a két séta, s a hozzáfűzött munkálkodás nem volt eredménytelen munka, s nemcsak a csoportokban, hanem az egyéni erőkifejtében is meghozta a maga gyümölcsét.

*Jármai Vilmos.*

## Földrajz.

### A Spanyol-félsziget. (Természeti rajz.)

(Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában)

I. Előkészítés. a) Kikérdezzük az előző tanítási óra anyagát. (Olaszország élete.) b) Dél-Európát még egyszer általános-ságban áttekintjük: helyzete, részei. A három félsziget különböző helyzete: a Balkán kapcsolata Ázsiával s ennek jelentősége a történelemben és a művelődésben. (Hid volt Európa felé.) Az Appennini-félsziget központi helyzete a vezető helyet biztosítja a Földközi-tengeren. A Spanyol-félsziget nyugati oldalával már az Atlanti-óceánra néz; így került Amerika felfedezésének és megszállásának érékkörébe. Dél-Amerika népi, nyelvi és művelődési viszonyai ma is ennek a félszigetnek a tükröképét mutatják.

c) Számonkérjük a tanulóknak eddigi, idevágó ismereteit. Mindenki hallott már Spanyolországról, ismerik a spanyol nancsot, halkonzervet. Tudnak a legutóbbi nemzeti megújho-

dásról, belső harcokról. Érdeemes ezeket az ismereteket számba venni, hogy kellő kiegészítésükről gondoskodhassunk.

d) Ismertetjük a félsziget különböző elnevezését: Ibériai-, Pireneusi-, Spanyol-félsziget. Értelmezzük ezeket az elnevezéseket.

**II. Cél.** Ismerkedjünk meg ezzel az érdekes félszigetettel! Vizsgáljuk meg a félsziget helyzetét!

**III. Tárgyalás.** 1. *A Spanyol-félsziget Dél-Európa nyugati részén fekszik.* A másik két félszigetrel ellentétben csak egyik oldalán érintkezik a Földközi-tengerrel. Nyugati arcával az *Atlanti-óceánra* néz. Helyzete már csak azért is jelentős, mert a Földközi-tengert az óceántól elválasztja *s csak keskeny kaput nyit* a két tenger között. A tanulók leolvassák a térképről: ez a *Gibraltári-tengerszoros*. Néhány szóban megállapítjuk a tengerszorosok jelentőségét. Mi oka lehetett Angliának, hogy ebben a szorosban *erősséget épített*? Melyik világrésztől választja el Európát a Gibraltári-szoros. (A tengerszoros 14 km széles.)

Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy a Spanyol-félszigetet Európa törzsétől az igen mehezen járható és néptelen Pireneusi-hegység jobban elválasztja, mint a Gibraltári-szoros Afrikától! A félsziget régebbi története ezért jelentősen kapcsolódott az északafrikai partokhoz és a spanyol politikai határ ma is átnyúlik a tengerszoroson. Az elválasztó szerepnek a mai közlekedési fejlettség és nagy tengeri forgalom mellett nincs sok jelentősége.

2. *Figyeljük meg a térképet és olvassuk le a félsziget határait!* Megállapítjuk a *tengeri határok túlsúlyát!* Hasonlítsuk össze a félszigetet ebből a szempontból hazánkkal! (Ebben a tényben látjuk a hajdani kiterjedt spanyol és portugál gyarmatosítás egyik okát.) Hasonlítsuk össze a félszigetet hazánk területi nagyságával! (580.000 km<sup>2</sup> kb. kétszer akkora, mint hazánk.)

*Figyeljük meg, milyen a félsziget partjainak tagozódása!* Hasonlítsuk össze ezt a másik két déleurópai félsziget parttagozódásával! (Keletről nyugat felé a parttagozódás erős csökkenését állapíthatjuk meg.) Észre vesszük, hogy a félsziget északnyugati partjain mélyen benyúló öblök vannak. Hogyan keletkeztek ezek? *Kísérlet:* a homokasztal egyik sarkában párhuzamos kis hegyláncokat mintázunk, közöttük völgyelésekkel. Ezután ide vizet öntünk s megfigyelhetjük, hogy a víz a völgyelésekbe benyomul, öblöket alkotva. A valóságban a félsziget északnyugati partjain a *szárazföld megsüllyedése*vel nyomult be a tenger vize a völgyekbe. Végeredményben ugyanaz a következmény. Ezt a hajdani völgyekbe mélyen benyúló öblökkel csipkézett partot *ria-partnak* nevezzük. (A partalakulás hasonló a később tanítandó fjordos-partokhoz, csak a keletkezés folyamata más.)

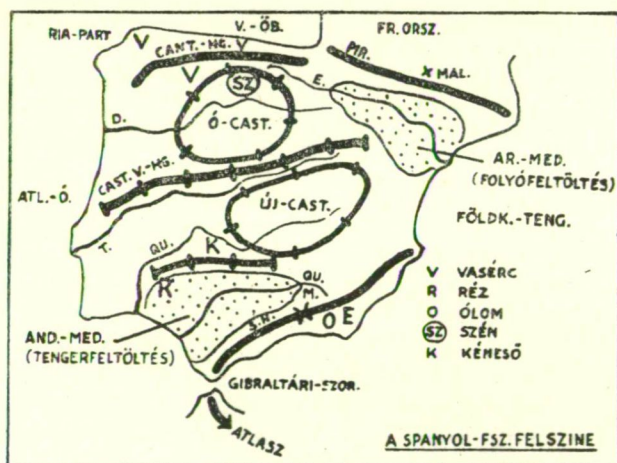
Néhány szóval ismételjük az eddig hallottakat.

3. Következő feladatunk: *figyeljük meg a félsziget felszínét! Első tekintetre megállapítjuk, hogy a félsziget túlnyomórésztben magas fennsík, hegységekből, kevesebb alföldből, medencéből áll.*

Ézután az általános megfigyelés után részletesebben vizsgáljuk meg a domborzatot! Ezeket látjuk: a) a félsziget közepén nagy kiterjedésű fennsík van, ez a *Mezeta*. Ugy uralkodik a félszigeten, mint egy hatalmas asztal és a szélein éppen úgy meredeken ereszkedik alá a félsziget szélein lévő alacsonyabb tájakra. Déli meredek pereme a *Sierra Morena*. (A fennsík pereméről a folyók sebes folyással zuhannak alá.)

Érdekes összehasonlítást teszünk hazánk domborzatával: a Magyar-medence felszíne a félsziget domborzatának fordítottja. Nálunk a széleken vannak a magaslatok és a folyók a földrajzilag egységes területnek a közepe felé folynak és nem kifelé. Ennek a jelenségnek is szerepe volt a félszigeten abban, hogy népe a tengerre szállott.

A *Mezeta ősi fennsík*. (600—800 m magas.) Felszíne nem egyenletes. Beszakadások, vetődések történtek rajta. Az északi és déli részén van egy-egy nagyobb megsüllyedt darabja, ezeknek a nevét a tanulók leolvassák a térképről: *Ó-Castilia* és *Új-Castilia*. Közöttük a közepén fentmaradt rögök hegységvonulatot alkotnak, ez a *Castiliai-választóhegység*.



1. ábra.

Ezeket a domborzati tájakat nevük gyakoroltatásával együtt többször végigmutogattatjuk a kézi- és a falitérképen.

b) A Mezetától elkülönülő tájak az északi és a délkeleti hegyvonulatok. A térkép alapján a tanulók állapítják meg ezeknek a nevét és helyzetét: a *Sierra Nevada* láncai Afrika északnyugati részéből csapnak át. Ívesen fordulnak a félsziget délkeleti

partjai felé, ott megszakadva a *Pityuzok* és *Baleárok* szigeteiben bukkannak fel újra. Értelmezzük a hegység nevét. („Havas fűrész“.) A *Mulhacen* a hóhatár fölé emelkedik.

Az északi partokon és a francia határon a *Cantabriai-* és a *Pireneusi*-hegység vonul végig K-Ny irányban. (Térkép!) A Pireneusok több láncból álló vad hegyvidék, kevés átjáróval. Ezek a hegységek már *fiatal gyűrődések*. (Rokonság az Alpokkal és a Kárpátokkal! Képeket szemléltetünk: *M. Perdu* c. faliképen a Pireneusok sziklás, szagztatott magaslatait szemléltetjük kitűnően. Kép a *Francia Központi Pireneusokból*, *Seydlitz* Európa c. művéből.)

c) Az emberi település és a gazdasági élet szempontjából legértékesebb tájak a *medencék* és a *parti alföldek*. Ráirányítjuk a figyelmet a térképre és megállapítjuk a két legfontosabb medencét: az Atlanti-óceánra néz a *Quadalquivir* folyó medencéje *Andaluzia*, a Földközi-tengerre néz az *Ebró* folyó medencéje *Aragónia*. Azt jórészt tengeri üledék, ezt folyami hordalék töltötte fel.

Most ismételjük a megismert tájakat és szembeállítjuk őket egymással. *A két nagyobb medence, a fiatal hegységek* területe és a szélesen uralkodó *Mezeta* teljesen elütő életmódot biztosítanak a félsziget lakóinak.

A domborzati tájakról az 1. ábrán látható egyszerű vázlatot készítjük el. (Ezt a tanulók is berajzolják munkanaplójukba.)

4. A félsziget helyzetének figyelembevételével állapítsuk meg, *milyen a félsziget éghajlata?*

Megfigyelendő a földrajzi szélesség! Eszerint milyen hőmérsékleti viszonyok alakulnak itt? A félsziget a mérsékelt éghajlati övben van, de délebbre fekszik hazánknál, így ott melegebbnek kell lenni. Megmutatok egy kis hőmérsékleti térképet (Hettner—Littke: A leíró földrajz alapvonalai I. köt., 285. lap), erről megállapítjuk, hogy ott a január középhőmérséklete  $8-10-12^{\circ}\text{C}^{\circ}$  (nálunk  $-3^{\circ}\text{C}^{\circ}$ , tehát ott a tél sokkal melegebb); a július középhőmérséklete a Mezetán  $28^{\circ}\text{C}^{\circ}$  (nálunk  $22^{\circ}\text{C}^{\circ}$ , tehát a félsziget belsejében forróbb a nyár, mint nálunk).

A belső fennsík nagy melegével szemben áll az északi és a nyugati atlantióceáni part hűvösebb nyara:  $20-22^{\circ}\text{C}^{\circ}$ . Ezt a nagy víztömeg hűtő hatása okozza. Télen ellenkezőleg, ez a nagy víztömeg kevésbé hűl le, mint a szárazföld, ezért télen a partokat melegíti.

Ezért szemléltetően egymásmellé állítjuk a következőket: a) a nyugati és az északi part éghajlata *óceáni*. Jellemvonása: *enyhe tél, nem forró nyár*. (Kicsi a hóingadozás.) És sok a csapadék. (Csapadéktérkép!)

b) A belső és keleti tájak éghajlata *szárazföldi*. Jellemvonása: *hűvösebb tél, nagyon forró nyár*. (Nagy a két évszak közötti hóingadozás.) Kevés az eső. (Csapadéktérkép!)

Az éghajlatra vonatkozó tudnivalókat összefoglaljuk.

Milyen hatása lehet mindezeknek a növényzetre?

5. Az éghajlati alakulás szorosan meghatározza a természetes *növényzet* kialakulását is. Az éghajlat, különösen a csapadék mennyisége tekintetében nagy ellentéteket mutat, ez világosan kifejeződik a növényzetben is!

Kérdés, milyen növényzet fejlődik a *csapadékdús atlanti-óceáni partvidéken*? Itt *erdőség van*. (Legfőképp.) Az erdőséget északon a mi *ismert fáink alkotják* (lombhullatók), délebbre azonban már *örökzöld növényzet* telepedett meg. Miért nem hullatják el lombjukat itt a növények? (Enyhe a tél, nincs szükség téli pihenésre.)

A száraz területeken húsoslevelű, keménylombu, *szárazságtűrő növényzet* jelenik meg.

A déli partvidéken és meleg belső tájakon a nálunk ismeretlen *délisági növények* jelentkeznek: *olajfa* (a félsziget nagyobbik részén), *narancs*, *citrom* (végig a nyugati, déli és keleti partok legtöbb helyén). A *pálmák* már azt mutatják, hogy közel vagyunk Afrikához. A nagy hőségnek ezek az igazi kifejezői. (A tanulók kirakatokból mind ismerik a *datolyát*, többen kóstolták is.) Bemutatom az *elche*-i természetes pálmaliget képét. Ez a pálmaliget még az arab időkből való. Értékes fa a félszigeten a *paratölgy*. (Felhasználás.)

A száraz Mezeta és a keleti medencék *növényzete sovány rét*. Néhol kopár pusztaság, majdnem sivatag. Nem csoda ez, hiszen a csapadék évi mennyisége több helyen jóval az 500 mm alatt van, nem egyenletesen oszlik el, ráadásul a nagy nyári meleg következtében nagy a párolgás, tehát nagy a talaj vízvesztése! A *Mezeta a legszegényebb táj*. A népsűrűség is itt a legkisebb! A szárazság több helyen már régen öntözésre készítette az embereket és ott, ahol lehetett, — folyóvölgyekben, vagy medencékben — meg is csinálták az öntözőműveket.

Ismételjük a növényzetet és különösen azokat a vonásokat emeljük ki, melyek az itteni növényképet a nálunk ismert növényzettől megkülönböztetik.

Az állatvilágban megemlítenődök a Gibraltár szikláin élő *majmok*.

6. *Folyóvizek*. A térkép rövid megfigyelése után kiadjuk a következő feladatot: *olvassátok le a térképről az Atlanti-óceánba ömlő folyóvizeket!* Mely folyók ömlenek a *Földközi-tengerbe*? Hol van a két tenger vízterülete közötti *vízválasztó*? (Keletre tolódott el). Milyen a nyugati folyók torkolata? (Széles tölcser, kikötésre alkalmas. *Lisboa példája*.) A folyók nevét és térképi helyét jól begyakoroltatjuk.

7. *Ásványok*. A Spanyol félsziget *ásványokban gazdag*. Az ásványokat és előfordulási helyeiket a táblai vázlatba rajzoljuk és ennek alapján tanítjuk meg. (Ezüst, ólom, réz, kéneső, szén, vasérc. L. 1. ábra.)



IV. Összefoglalás. A kiemelkedő földrajzi vonásokat ismételten kidomborítjuk. Ezek: a terület különleges helyzete a nyílt óceán és a zárt Földközi-tenger között. A félszigeten az uralkodó magasföldek és művelésre alkalmas medencék egymással szembenállanak. Az éghajlati vonások között földrajzilag döntő tényezők a nedves óceáni és a száraz kontinentális jelleg. Ott bővebb vízü folyók és gazdag növényzet, itt szárazság és kopárság fogadja a szemlélőt. A meleg következtében különleges növényzet alakult, amely átmenetet jelent Afrika felé. Gazdag ásványvilág.

Udvarhelyi Károly

## Mennyiségtan.

### A szorzás alapfogalmai. Szorzás írásban egyjegyű szorzóval.

Tanítás a polgári iskola I. osztályában.

#### 1. A szorzás fogalma.

Mennyi  $16 f + 7 f$ ? Mennyi  $18 l + 11 l + 4 l$ ? Mennyi  $15 + 7 + 8 + 3$ ? Mennyi  $8 + 8 + 8$  Mennyi?  $9 + 9 + 9 + 9$ ? Hogyan kérdezhettem volna másképen? (Mennyi  $4 \times 9$ ?). Az összeadás helyett tehát milyen művelettel számíthatjuk ki ezt a példát? (Szorzással.) Mondj te is olyan összeadást, mely szorzással is megoldható! Te is mondj egyet, N! Vajjon  $13 + 11 + 7$  szorzással kiszámítható-e? Miért nem? Tehát az összeadás helyett csak mikor végezhetünk szorzást? (Ha az összeadandók egyenlők.) A  $2 \times 12$  szorzást melyik összeadás helyett végezzük? Mit jelent  $5 \times 10 f$ ?  $5 \times 14$  P hogyan fejezhető ki összeadással? Miért célszerű a szorzás? Könnyű lenne-e pl. 78 P-t 39-szer összeadandóul venni? A számítás sokáig tartana és nagyon könnyen hibázhatnánk, viszont 78 P-t 39-cel megszorozni igen gyors és könnyű számítás.

#### 2. A szorzásban előforduló mennyiségek elnevezése.

Egy ceruza ára 16 f, mennyibe kerül 3 ceruza?

Hogyan kapjuk meg a 3 ceruza árát összeadással? ( $16 f + 16 f + 16 f = 48 f$ .) A 16 f-t tehát hányszor kell vennünk? Irjuk ezt fel! Irjunk címet is!

A szorzás.

$$16 f + 16 f + 16 f = 16 f \times 3 = 48 f.$$

A 16 f-t hányszor kell vennünk? Mit kell a 16 f-rel csinálnunk? (Meg kell szoroznunk 3-mal.) Hogyan hívjuk a 16 f-t?

(Szorzandónak.) Mi tehát a szorzandó? (Az a szám, amelyet meg kell szorozni.) Mit mutat a 3? Hogyan nevezzük a 3-at? (Szorzónak.) Mi tehát a szorzó? (Az a szám, amellyel a szorzandót meg kell szorozni.) Hogyan hívjuk a 48 f-t, azaz a szorzás eredményét? (Szorzatnak.) Mi a szorzat? Hogyan hívjuk a szorzásban előforduló mennyiségeket? Melyik a szorzandó, a szorzó és a szorzat? Irjuk fel ezt is!

$$16 \text{ f} + 16 \text{ f} + 16 \text{ f} = 16 \text{ f} \times 3 = 48 \text{ f}$$

16 f : szorzandó

3 : szorzó

48 f : szorzat

### 3. A szorzás törvényei.

a) Mennyi  $4 \times 7$ ? Irjuk ezt fel! Mennyi  $7 \times 4$ ? Irjuk fel ezt is! Melyik az első szorzásban a szorzandó, a szorzó? Melyik a második szorzásban a szorzandó és melyik a szorzó? Mennyi a két szorzat? Mit látunk e két példából? (A szorzandó és a szorzó felcserélhető a nélkül, hogy a szorzat megváltoznék.)  $4 \times 7$  tehát ugyanannyi, mint  $7 \times 4$ . Milyen művelet tehát a szorzás? (Felcserélhető művelet.) Mivel a szorzandó és a szorzó felcserélhetők, nem is szükséges külön szorzandóról és szorzóról beszélnünk; közös néven tényezőeknek nevezzük őket. Mit tehetünk a tényezőkkel? (A tényezőket felcserélhetjük.) Ugy is mondhatjuk, hogy a szorzat értéke független a tényezők sorrendjétől.

$$\begin{array}{l} 4 \times 7 = 28 \\ 7 \times 4 = 28 \end{array} \quad \left| \quad 4 \times 7 = 7 \times 4 \right.$$

A tényezők felcserélhetők.

Egy felcserélhető műveletről tanultunk már! Melyik az? (Az összeadás.)

A tényező elnevezés különösen akkor célszerű, ha a szorzás kettőnél több tényezőből áll, pl.  $4 \times 2 \times 3$ . Mennyi ez? Hogyan számítottad ki? Hogyan számíthattuk volna ki még? ( $4 \times 3 \times 2$ ,  $3 \times 2 \times 4$ , stb.) Miért? Mennyi  $7 \times 3 \times 5$ ?

b) Irjuk fel a következő szorzást:  $2 \times 5 \times 4 \times 3$ ! Végezzük el a szorzást! Hogyan végezted el? Hogyan lehetett volna még elvégezni? A szorzást úgy is el lehetett volna végezni, hogy a 2-t megszorozzuk az 5-tel, a 4-et a 3-mal és az így kapott két számot egymással. Irjuk fel ezt zárójelek felhasználásával!

$$2 \times 5 \times 4 \times 3 = (2 \times 5) \times (4 \times 3) = 10 \times 12 = 120$$

Ugy is végezhattük volna a szorzást, hogy az 5-öt megszorozzuk 4-gyel, az 20 és akkor a 2-t megszorozzuk 20-szal és az így kapott szorzatot 3-mal:

$$2 \times 5 \times 4 \times 3 = 2 \times (5 \times 4) \times 3 = 2 \times 20 \times 3 = 120$$

Ezt úgy mondjuk, hogy a tényezők csoportosíthatók. A té-

nyezőket felcserélve is csoportosíthatjuk, pl.

$$\begin{aligned} 2 \times 5 \times 4 \times 3 &= (2 \times 3) \times (5 \times 4) = 6 \times 20 = 120 \\ &= (2 \times 4) \times (5 \times 3) = 8 \times 15 = 120 \\ &= (5 \times 3 \times 2) \times 4 = 30 \times 4 = 120 \end{aligned}$$

A tényezők csoportosíthatók.

A tényezők csoportosítása sokszor nagyon megkönnyíti a szorzást. Hogyan végezhetők el legkönnyebben a következő szorzások?

$$3 \times 5 \times 2; \quad 4 \times 7 \times 25; \quad 8 \times 3 \times 5 \times 20$$

A csoportosítással már az összeadásnál is találkoztunk.

c) Mennyibe kerül 3 m szövet, ha 1 m 19 P-be kerül? Hogyan számítottad ki? ( $3 \times 10 \text{ P} + 3 \times 9 \text{ P} = 57 \text{ P}$ ) Mennyi  $24 \times 6$ ? Hogyan számítottad ki? A 24-et, azaz a 20 + 4-et úgy szorozzuk meg 6-tal, hogy a 20-at is, meg a 4-et is külön-külön megszorozzuk 6-tal és a kapott két szorzatot összeadjuk. Azaz:  $24 \times 6 = (20 + 4) \times 6 = 20 \times 6 + 4 \times 6 = 120 + 24 = 144$ .

#### 4. Szorzás fejben.

Hogy bármilyen szorzást el tudjunk végezni, mit kell nagyon jól tudnunk? (Az egyszeregyet.) Vagyis az 1-től 10-ig terjedő számoknak egymással alkotott összes szorzatait. Az egyszeregy tudása nélkül nem lehet szorozni. Lássuk csak, hogyan megy! Mennyi  $6 \times 4$ ?  $7 \times 8$ ?  $9 \times 7$ ? Stb.

Mennyi  $2 \times 13$ ?  $2 \times 27$ ?  $2 \times 54$ ? Stb.

Egy füzet 56 f-be kerül. Mennyibe kerül 3 füzet? 4 füzet? 7 füzet?

Egy l tej 20 f-be kerül. Mennyibe kerül 10 l? 20 l? 60 l?

#### 5. Szorzás írásban egyjegyű szorzóval.

a) Egy négyzetnek egyik oldala 73 cm hosszú. Mennyi a négyzet kerülete, vagyis négy oldala együttvéve?

Hogyan kapjuk a négyzet kerületét? (A négy oldalt összeadjuk.) Mivel a négy oldal egyenlő hosszú, másképen is ki tudjuk számítani kerületét. Hogyan? (Az egyik oldal hosszát megszorozzuk 4-gyel.) Írjuk ezt fel! Húzzuk alá a két tényezőt! Végezzük el a szorzást! Hol kezdjük a szorzást?

$$\begin{array}{r} 73 \text{ cm} \times 4 \\ \hline 292 \text{ cm} \end{array}$$

A 3 egyest 4-szer véve 12 egyest kapunk, a 2 egyest leírjuk, a 10 egyes egy tizedet ad; 4-szer 7 tizedes 28 tizedes, hozzáadva az előbbi tizedet, 29 tizedet, vagyis 9 tizedet és 2 százast kapunk. A szorzat 292 cm. Ennyi a négyzet kerülete. A szor-

zást röviden így végezzük el:  $4 \times 3 = 12$  (a két egyest leírjuk),  
 $1$ ,  $4 \times 7 = 28$ ,  $29$  (leírjuk). A szorzat  $292 \text{ cm}$ .

b) Mennyibe kerül  $7$  hold föld, ha  $1$  hold  $1296 \text{ P}$ -be kerül?

$$\frac{1296 \text{ P} \times 7}{9072 \text{ P}} \quad \text{vagy} \quad 1296 \text{ P} \times 7 = 9072 \text{ P}$$

$7$  hold  $9072 \text{ P}$ -be kerül.

c) Gyakorlás elvont számokkal:

$$9108 \times 3, \quad 7009 \times 9, \quad 10911 \times 8, \quad \text{stb.}$$

## 6. Összefoglalás.

Mikor végezhetünk az összedás helyett szorzást? Hogyan hívjuk a szorzásban előforduló számokat? Hogyan nevezzük a szorzandót és a szorzót közös néven? Mit csinálhatunk a tényezőkkel?

## 7. Házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

# Természetrájk.

## A fa, faszén és állati szén.

Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

**Eszközök és anyagok:**

Egy-egy csoport részére: Faszéndarab, egynegyedéig fűrézporral megtöltött próbacső, gázégetőcsővel felszerelt dugó, kémcsőfogó, borszeszlámpa, gyújtó, porcellánlap, száraz ívópohár, — itatóspapír-szűrővel felszerelt és faszéntörmelékkel félig töltött tölcser, próbacső, híg szalmiákszeszoldat, — kevés szalmiákszeszszel elegyített vörösborral, vagy fukszinoldattal félig töltött próbacső, csontszénpor, itatóspapír-szűrővel és csontszénporral félig töltött tölcser, próbacső, anyagtartó állvány. —

A tanár részére: Tömött és begyulladt fahasáb, faszéndarab,  $2 \text{ db.}$  sárga foszfor, itatóspapiros,  $2$  porcellántálca, faszénpor, — csontszén, gázálarc, szalmiákszesz. —

Probléma: Miért alkalmas a fa és a faszén tüzelésre.

### I. Előkészítés.

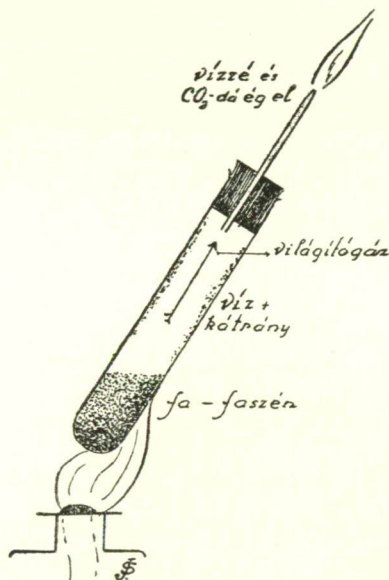
Melyik a leggyakoribb tüzelőfánk? (A bükk, fenyő, tölgy, akác, gyertyán. — A puha fenyőfát inkább csak gyújtósnak használjuk.) Miért a fenyőfát használjuk gyújtósnak? (Könnyen lángrallobban.) Mire használjuk a háztartásban a faszénet? (Vasalásra.)

## II. T á r g y a l á s.

### A f a.

Tanulókísérlet. Hevítések a fűrészporral egyenye-  
déig megtöltött és gázégetőcsővel felszerelt dugóval lezárt pró-  
bacsövet. (A fűrészpor fokozatosan barnult, majd elszenesedett.)

Közelítetek égő gyújtóval az üvegcső végéhez. (A fából  
elszálló gáz világító lánggal ég.)



1. ábra.

Tartsátok a porcellánlapot a lángba. (Koromlerakódás: a  
gáz széntartalmú. A szabadon égő gáz széntartalma széndioxid-  
dá ég el, de ha megakadályozom a gáz tökéletes égését, akkor  
a szén egyrésze korom alakjában (finom eloszlású szén) le-  
rakódik.)

Borítsátok a lángra a száraz ivópoharat. (A lecsapódott  
vízpárától elhomályosodott. — A gáz H-t is tartalmaz, ami a  
levegő O-jével vízzé egyesült.)

Rajzoljuk le a kísérletet. (Lásd: 1. ábra.)

Miért alkalmas tüzelőanyag tehát a fa? (Mert szén- és H-  
tartalma égéskor sok hőt fejleszt.) — Jóllehet a faszén égéskor  
6000, a H égéskor 34.000 kalória meleget termel, a fa égésekor  
mégis csak kb. 3000 kalória meleg fejlődik! (Mert a fa nem-  
csak szénből és H-ból áll, hanem más (nem égő) anyagok is  
vannak benne.) — A kalória fogalma. (Az a melegmennyiség,  
mely 1 l víz hőfokát 1°-kal felemeli. — 1 kg fa égésekor fej-  
lődő 3000 kalória pl. 1 hl 10°-os víz hőfokát 40°-ra emeli.)

Mi rakodott a próbacső falára? (Víz.) — A próbacsőben is égés útján keletkezett a víz? (Nem, mert a próbacsőben nincs is levegő: a benne lévő kevés levegőt a fejlődő gázok már a hevítés kezdetén kiszorították.)

Vegyétek ki a dugót és szagoljatok a próbacsőbe. (Kátrányszag. — A barnás-fekete kátrány is lecsapódott a próbacső falára.)

Mi történik tehát a fával, ha a levegőtől elzárva hevítjük? (Gázra, vízre, kátrányra és szénre bomlik.)

Amíg a kurta lánggal égő keményfák sok parazsat (izzó faszén) hagynak hátra, mely lassú ízással sok meleget termel, addig a nagy lánggal gyorsan égő puha fenyőfa meleget termelő parazsat alig hagy hátra. (Minél keményebb a fa, annál nagyobb a tüzelőértéke.)

A frissen vágott és a hosszú éveken át felraktározott fa tüzelőértéke kisebb, mint a 2—3 éves vágású fáé! (A frissen vágott fa tüzelőértéke azért kisebb, mert a benne lévő sok víz elpárologtatásához sok hőt von el, — a hosszú éveken át felraktározott fáé (jóllehet nagyon száraz, de begyulladt) pedig azért kifestő, mert a hosszú évek alatt lassú oxidáción ment keresztül.) — Szemléltetem a tömött és begyulladt fahasábot. —

#### *A faszén.*

A vasaláshoz szükséges faszenet házilag is elő lehet állítani! (Amikor már megfőtt az ebéd, kiszedi édesanyám a tűzhelyről a parazsat és vízzel leönti, nehogy elhamvadjon.) Első és második osztályos korotokban ti is csináltatok rajzolásra alkalmas faszenet. (Mogyoró- és hársfavesszőből. — Cserépedényt megtöltöttem hámozott és jól kiszáritott ágdarabokkal, majd a sárral befödött szájú cserepet a kályha paraszába ágyaztam. — Az ágdarabok nem hamvadtak el, csak megszenesedtek, mert nem kaptak levegőt.)

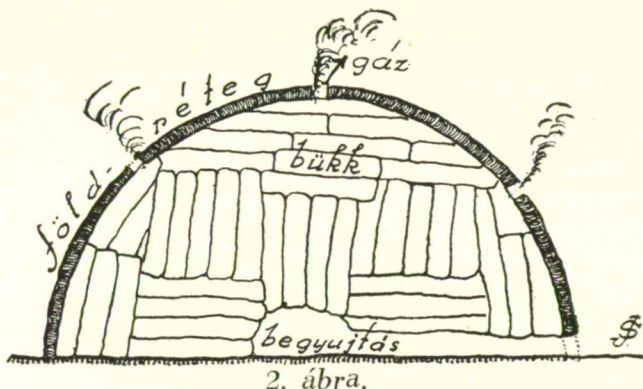
Hol foglalkozhatnak nagyban faszénégetéssel? (Erdővidékeken.)

Leginkább bükkfát használnak a szénégetők. A bükkfahasábokat félgömbalakú bogsába rakják az erdei tisztásokon, úgy, hogy egy tüzelőcsatornát hagynak a bogsa közepéig. (A rajz fokozatos felépítése: Lásd: 2. ábra.) Azután gyéptéglával vagy földdel lefödik, de itt-ott hagynak egy-egy kis nyílást, majd a csatornába tüzet gyújtanak. (Az izzás a bogsa belsejében lassan tovább terjed. — Azért hagytak kis réseket a bogsa felületén, hogy a fejlődő gázok és vízgőzök eltávolodhassanak.) Később még ezeket a kis réseket is betömik. (Nehogy levegőt kapjon a bogsa belseje, mert a faszén egyrésze elhamvadna.) Kb. 2 hét alatt az elszenesítés befejeződik. — A szétrombolt bogsa izzó faszéntömegét nyomban leöntik vízzel.

Gazdaságos ez az eljárás? (Nem, mert az értékes gáz veszendőbe megy.)

Bizonyára vittél már édesanyádnak faszenet a boltból. (A papírzacskóra az volt írva: *retortaszén*.)

Hogy az értékes melléktermékek (gáz, kátrány) veszendőbe ne menjenek, jól zárható nagy vashengereken (retorta) szenesítik el a fát. — Az elszálló melléktermékeket csövön elvezetik: a kátrány lecsapódik, a gázt pedig a retorta hevítésére használják fel.



1 q fából kb. 30 kg faszenet kapnak.

*A faszén tulajdonsága és felhasználása.*

Vegyétek szemügyre a faszéndarabot. (A fa rostos-évgyűrűs szerkezete jól kivehető.)

A faszéndarabot vízbe dobom. (Fönnmarad. — A sejtes szerkezetű fából *likacsos szerkezetű faszén* képződik.)

**Tanulókísérlet.** Állítsátok az itatóspapír-szűrővel felszerelt és faszéntörmelékkel félig töltött tölcseáreket a próbacsőbe és öntsétek a gyengén szalmiákszeszes oldatot a szűrőre. — Szagoljátok meg a lecsurgott folyadékot. (*A faszén szagtalanít.* — *A szaganyagot likacsaiba sűrítette össze.*) (Lásd: „Vegytan tanítás a cselekvő iskolában” c. munkám 48–49. oldalán: A ciszternák vizének szagtalanítása.)

**Bemutató kísérlet.** Az itatóspapírral szárazra itatott két darabka sárga foszfort külön-külön tálkába helyezem s az egyiket faszénporral beszórom. (A faszénporral beszórt foszfor hamarabb meggyulladt, mert a faszén likacsaiba összesűrített O az oxidációt gyorsította.)

Mi a magyarázata annak, hogy a kémény felhalmozódott koromrétege meggyullad? (A finom eloszlású koromban sok O halmozódik fel.)

Miért szenesítik meg a földbe levert karó hegyét? (Nem korhad el könnyen. — Mert a faszenet a víz nem oldja le a



karóról, hosszú időn át ellenáll a nedvességnek és a korhadásnak.)

Miért raktunk a botanikus-kert vízmedencéjébe és az akváriumok vizébe faszéndarabokat? (Hogy a bomlás alkalmával képződő bűzös gázanyagokat magába vegye.)

Faszéntörmelék közé ágyazott hús sokáig eltartható! (Azért nem romlik meg a hús, mert a faszéntörmelékkel sok O-t visznek a húshoz; a rothasztó baktériumok éppúgy félnek a sok O-tól, mint az ördög a tömjéntől.)

Ezen alapszik az az eljárás is, amikor a frissen szedett gyümölcsöket, faszéntörmelék közé ágyazva, épségben jóideig eltarthatjuk.

*Az állati szén.*

Szemléltetem. — Vérből, bőrből, de leginkább csontokból készítik éppúgy, mint ahogy a faszenet fából. A durvára tört csontokat benzinben áztatják. (A benzin kioldja a csontolajat.)

— Az oldatot lepárolják: a csontolaj visszamarad (óraszerkezet olajozására használják) s az elszálló benzingőzőket felfogják. — A zsirtalanított csontokat retortában elszenesítik.

Tanuló kísérlet. Szórjátok a csontszénport az ammóniakszagú vörösszínű oldatba, majd főzzétek. — Szűrjétek meg az itatóspapírszűrőn. (Viztisztá lé folyik le: *szintelenít.*) — Szagoljátok meg a lecsúrgott levet. (*Szagtalanít.* — *Likacsaiban visszatartja a szin- és gázanyagot.*)

Ezen jó tulajdonságánál fogva a *cukorgyártásnál* használják: A sárgásszínű és répaszagú cukroslevet csontszénrétegen átszűrjük, majd a lefolyt víztiszta, szagtalan cukroslevet befőzik.

Szemléltetem a *gázálarcot*. — A gázálarc lecsavarható dobozában is állati szén van. (Nem hatol át rajta a mérges gáz.)

Vedd fel a gázálarcot és szagolj a szalmiákszesztartalmú tálkába. (A szúrós, könnyezésre ingerlő gáz szagát nem érzem.)

*Jeges Sándor.*

## Fizika.

### Az egyszerű és összetett nagyító, a távcsövek.

(Tanítás a polgári iskola III. osztályában.)

*Eszközök.* 1. 2 domború lencse. E célra egyszerű nagyítók is alkalmasak, nagyobb dioptriájú olcsó szemüveglencsék is megfelelnek. 2. 1 homorú lencse. (Nagyobb dioptriájú szemüveg-lencse.) 3. Egyenlő magas tartó-állvány mindhárom részére. 4. Homályosüveg, vagy homályospapír keretre ragasztva, előbbi állványokkal egyező magasságban. 5. Gyertya. 6. Lehető-



ség szerint mikroszkóp, távcsövek, a tanulók részére egy-egy domború lencse.

*I. Számonkérés.* A fénytani lencsék fajtái, sugártörésük, gyújtópont, a sugarak találkozási pontjai, a képek nagysága, állása, (ernyővel való) felfoghatósága.

A számonkérés alatt a lencsék, a lencsék alá helyezendő papírlap a nevezetes pontokkal, az égő gyertya és a felfogó ernyő legyen az asztalon, hogy a felelő tanuló ennek alapján számolhasson be. Nem várhatjuk, hogy a tanuló ezt az eléggé nehéz anyagot támogatás nélkül jól tudja.

## *II. Bevezetés.*

Soroljatok fel olyan eszközöket, amelyek legfontosabb alkatrésze fénytani lencse! (A tanulók által felsoroltak közül azokat emeljük ki, amelyek nagyításra, vagy a távoli tárgy képének közelebb-hozására szolgálnak.)

*Ismerkedjünk meg a nagyítás módjával és a távcsöpekkel!*

## *III. Tárgyalás.*

### *1. Az egyszerű nagyító.*

Amikor a természetrajzban kis virágok belső szerkezetét vizsgálátok, mit használtatok, hogy jobban lássátok az egyes részeket? A mindenmapi életben mikor használja anyátok a „nagyítót”? (Amikor apró rajzú kézimunka-mintákról dolgozik.) Nagyítsátok meg a nálatok levő lencsével a könyvben levő betűket! (Ha nincsen elegendő domború lencsénk, akkor valamely szöveg elé tartva egy domború lencsét az osztály előtt állva körülforгатjuk, hogy a kép minden tanuló szemsugarába kerüljön.)

Melyik fajta lencse adhat nagyított képet? Tehát nagyítás-hoz melyik lencsét használhatjuk? (A domborút.)

Állapítsuk meg a látott kép tulajdonságait. A tárgyhoz viszonyított nagysága milyen? (Nagyított.) Állása? (Egyenes.) Miért kellett különböző irányba forгатnom, hogy mindenki láthassa? (Mert a kép nem valódi, látszólagos.) Valódi nagyított képet is képes adni a domború lencse. Miért nem használhatjuk azt? (Ha nem tudnak felelni, égő lámpához közel tartott szöveg valódi képét vetítjük ki.) Fordított a kép és így elolvasása nehéz. Mikor ad a domború lencse egyenes állású képet? (Ha a tárgy a lencse és gyújtópontja között van.)

Mi tehát a legegyszerűbb nagyító eszköz? Hogyan kell beállítani?

(Hasznos bemutatni az optikusnál kapható szálszámláló nagyítót. Az alsó lapon 1 négyzetcentiméteres nyílás van vágva. A vizsgálandó kelmére helyezzük és így könnyű megszámlálni, hogy egy centiméterre hány hosszirányú, illetve keresztirányú szál esik. Miért hasznos ennek ismerete? Ez adja az anyag tömörségét, minőségét. Hogyan kellett elhelyezni a fölötte levő domború lencsét?)

(Ugyanitt mutathatjuk be a tanulók előtt baromfi, vagy más állat szeméből kivágott lencsét, amelyet egy átlukasztott papírlapra helyeztünk és a tanulók könyve fölé tartunk. A tanulókat meglepi, hogy a szemben is egyszerű domború lencse van.)

Vázoljuk fel a domború lencsét és a nagyítandó tárgy helyzetét! (Lásd „Vázlatok a fizikatanításhoz“ c. munka 64. lapját.)

## 2. Az összetett nagyító, vagy mikroszkóp.

— Mikor ad a domború lencse még nagyított képet? (Amikor a tárgy a lencse gyújtópontja és kétszeres gyújtótávolsága között van.) Milyen tulajdonságú ez a kép? (Nagyított, ernyővel felfogható és fordított.) Milyen esetekben nem zavar, ha a képet fordítva látjuk? (Ha csak az alak megállapításáról van szó. Milyen a növény sejtje? Milyen a virágporszem alakja? Milyen formát mutat a lepkeszárny pikkelye?) Ilyen egyszerű nagyító készülékkel mutatta be ezeket a természetrajzot tanító tanár úr? (A beszélgetésből kiderül, hogy szerkezete összetettebb.) Tehát van összetett nagyító is. Hogyan nevezhetnénk az előbbi nagyítót? (Egyszerű nagyító.) Irjuk rajzunk fölé!

Nézzük meg az összetettebb nagyító szerkezetet, vagy idegen szóval mikroszkóp (kicsiny látó) szerkezetét!

Hol látunk lencsákat? (A cső két végén.) Hogyan lehet a lencsákat a tárgyhöz közelíteni és távolítani? (Durvább és finomabb beállító-csavarral.) Mire való a cső alatti asztalka? (Az átlátszó metszet elhelyezésére.) Miért van az asztalka alatt két tükör? (A fény átvetésére, a tárgy átvilágítására. Az egyik tükröoldal sík, a másik homorú. Miért kell homorú is? A fény összegyűjtésére.)

Két lencserendszert találunk. Az egyik a szemnél van, a másik a tárgynál. Az előbbi neve szemlencse az utóbbié tárgylencse.

Nézzük meg, milyen képet ad a tárgylencse! (Kicsiny nagyítású tárgylencsét használunk. A szemlencse helyére homályos üveget, vagy papírt helyezünk, a tárgyat alulról átvilágítjuk és a csövet úgy állítjuk be, hogy a valódi kép megjelenjen a homályos felületen. Ha ez nem sikerül lencsénk adottságánál fogva, akkor papírból a fémesőbe tolható csövet készítünk, amelynek a mikroszkópcsőbe süllyedő végére ragasztottunk homályos papírt. Ezt úgy állítjuk be, hogy a csőbe néző szem a nagyított valódi képet lássa. Ez esetben a tanulók egyenkint néznek a csőbe.)

(A mikroszkóp által adott képet vetítéssel az egész osztály számára láthatóvá tehetjük, ha erős átvetítő fényforrás használata mellett az objektív elé jó tükröt helyezünk. Megfelelő beállítás mellett a kép falra, vagy közelbe helyezett ernyőre vetíthető.)

Utánozzuk ezt domború lencsékkel! A lencsét helyezzük a lencse fő pontjait mutató papírra! Hova kell helyezni az égő gyertyát, hogy nagyított valódi képét láthassuk? (A gyújtó és kétszeres gyújtótávolság közé.) Keressük meg a keletkező valódi kép helyét az ernyővel! Ezt a valódi képet hogyan lehetne még megnagyobbítani? (Egy második, egyszerű nagyítóval. Kihívjuk a tanulót, hogy nézze meg az ernyőn levő kép megnagyítását. Miközben nézi, félrehúzzuk az ernyőt, mondván: a kép akkor is ott van a levegőben, ha az ernyő nincsen ott. Ezt minden tanulónál megismételjük. Először nézze az ernyőn levő képet az egyszerű nagyítón keresztül, azután miközben nézi, elhúzzuk az ernyőt. Meglepi a tanulókat, hogy a levegőben levő láthatatlan képet is megnagyítja a szemlencse.)

Vázzuk fel az összetett nagyítót! (Vázzás alatt ismét magyarázunk és nem engedjük a tanulókat rajzolni. Ha készen vagyunk másolják le, de beszéddel, kérdésekkel ne zavarjuk őket. A megfelelő vázlatot lásd „Vázlatok a fizikatanításhoz c. munka 64. lapján.)

### 3. A Kepler-féle távcső.

A kezünk közelében levő tárgyat mozgathatjuk szemünkhöz közelebb, távolabb. De a tőlünk messze levő épületet, hegyormot nem mozgathatjuk. A távol levő emeletes házat kinyújtott hüvelykünk mellett kicsinynek látjuk. Mit segít itt a lencse?

Milyen képet kapunk, ha a tárgy a lencse kétszeres gyújtótávolságán túl van? (Kicsinyített, fordított és valódi kép, azaz ernyőn felfogható.)

A távolban levő épület olyan messze van, hogy magasságát 25 cm-re szemünk elé tartott vonalzónkon 2 cm fedti. Kezemben van egy kép, amelyen ugyanaz az épület 2 cm magasnak van rajzolva. Hogyan nagyíthatom meg a kezemben levő képet? (Domború lencsén nézem, megnagyítom.) Hogyan lehetne a távoli épület képét is megnagyítani? (Lencsével előállítom valódi kicsinyített képét és ezt domború lencsével, mint egyszerű nagyítóval megnagyítjuk.)

(Az ablak felé állított domború lencsével előállítjuk a külvilág valódi képét, amelyet ernyőn felfogunk. Ezt a képet egy második domború lencsével felnagyítjuk. A tanulók egyenként megnézik az ernyőn felfogott kép nagyítását és miközben ezt nézik, az ernyőt félrehúzzuk.) Az ernyőn, vagy a levegőben lebegő képet a második lencse megnagyítja.

Vázzuk fel! (Fizikai vázlatok, 65. lap.) Ez a lencse. Hol van a tárgy a lencséhez képest? (A kétszeres gyújtótávolságon túl.) Nagyságra és állásra nézve milyen lesz a kép? (Kicsinyített, fordított.) De mivel ernyőn felfogható valódi kép, egy második domború lencsével meg lehet nagyítani!

Mi lesz szokatlan a képen? (Fordított.) Hol nem zavar a

fordított kép? (Ahol csak alak-megkülönböztetésről van szó.) Ilyen tárgyak a Hold és a csillagok. Színházban miért zavar az ilyen fordított kép? (Szokatlan, hogy az emberek fejük tetején járnak.) A csillagoknál ez nem zavar. Azért az ilyen meszelátót leginkább a csillagászok használják. Neve csillagászati távcső. Vázzuk fel! Első készítője Keppler nevű csillagász volt, ezért nevezzük Keppler-féle távcsőnek is.

#### 4. A Galilei-féle távcső.

Galilei (hol hallottuk már a nevét?) más összeállítású távcsövet talált ki. A domború lencse által előállított valódi kép elé egy homorú lencsét állított. Nézzetek bele! (Összeállítva egy domború és mögéje helyezett homorú lencséből a távcsőrendszert, belenézetünk a tanulókkal.) Milyen állású képet ad a domború lencse a távoli tárgyról? (Fordítottat.) És milyen képet ad a homorú lencse? (Fordítottat.) Ez az összeállítás tehát kétszer is fordít. Vagyis végeredményben egyenes állású képet juttat a szembe.

Ha megfigyeljük a két lencse távolságát az előbbi és mostani összeállításban, mi a különbség? (A Galilei-félénél a két lencse közelebb van egymáshoz.) A Keppler-féle távcső csőve hosszú, a Galilei-féle csőve rövid. Mi ennek az előnye a színházban? (Nem alkalmatlankodunk az előttünk ülőnek, könnyebb tartani.) Ezenkívül miért alkalmasabb színházi használatra? (Egyenes állású képet ad, nem fejük tetején mozognak az emberek.)

Vázzuk fel a Galilei-féle távcsövet! (A táblai vázolás alatt a tanulók figyelik ismétlő magyarázatunkat és csak azután másolnak füzetükbe.)

A Keppler-féle távcső nagyobb képet ad, mint a Galilei-féle. Ezért tükröző hasábokkal kétszer is megváltoztatják újabban a fény útját. Ezek a hasábok meg is fordítják a képet és a cső hosszát harmadrészre rövidítik. (Vetítjük egy prizmás távcső képét a megfelelő magyarázattal.)

#### 5. Tükrös meszelátó.

(Csak akkor tárgyaljuk, ha elegendő időnk marad.)

Tükröt is ismerünk, amely nagyított képet tud adni! Melyik az? (A homorú.) Ennek képe is valódi, tehát alkalmas további nagyításra! Hogyan állítanád össze? (A homorú tükröt az ablakkal szembe állítjuk, vetített képét domború lencsével felnagyítjuk. Itt is használjuk a felfogó homályos ernyőt.)

IV. Ismétlés. Milyen fénytani eszközökről tanultunk? (Nagyítók és meszelátók.) Mit kell tudni az egyszerű nagyítóról? Milyen összeállítású az összetett nagyító lencserendszere? Mi-ben különbözik a kéféle távolbalátó?

(Fizika. Gyakorlati tanítások. II. rész c. munkából.)

Matzko Gyula.

# Kézimunka (szlőjd).

## A könyv fűzése és bekötése.

(Tanítás a polgári iskola II. és III. osztályában.)

**Anyag:** Egy 15—20 ívrét terjedelmű, lehetőleg még vágatlan szélű könyv, (u. n. fűzött példány.) De igen alkalmas a fűzésre és bekötésre a „Cserkész Ujság, Ifju Polgárok Lapja, Zászlónk, Vasárnapi Könyv” vagy más ifjúsági lap egy-egy évfolyama. Az előzők és vendéglap kialakításához 1/2 ív fehér vagy színes szuperior papír. Fűzéshez 3—4 m 28-as kender fonál. (A kenderből sodort u. n. házi cérna gyengének bizonyult, ezt ne használjuk.) 2 m gerinc zsineg. (4 szálú jutafonál kétszeresen véve) 1/4 ív 30-as kartonlemez a táblához: 1/1 ív 80-as kartonlemez az egész osztály részére elegendő anyagot biztosít a hátkéreg elkészítéséhez. 15 cm könyvkötővászon a könyv hátának és sarkának borításához. 1/2 ív márvány vagy más díszesebb borítópapír. Keményítőragasztó és enyv.

**Szerszámok:** Olló, kés, símitó csont, fűzőtű, fűződeszka, könyvkötő deszka, vágódeszka, kalapács, fűrész, lapos reszelő, bojtoló lemez, peremesvonalzó, lyukasztóvas, ár, kézi könyvkötőprés, mérő és rajzeszközök.

A könyv kialakításának két lényeges munkamozzanata van. I. A könyv fűzése, amely a bekötésre szánt könyv szétzedésével kezdődik, s a gondosan befűzött könyv hátának leenyvezésével és körülvágásával befejezést is nyer. II. A könyv bekötése, mely a hát domborításával kezdődik, s a külső borításokkal teljes befejezést.

Állítsuk tehát be a könyvfűzést a II. oszt. 2. félévi, a könyv bekötését a III. oszt. 1. félévi anyagába oly módon, hogy a könyvet amit a tanuló II. osztályos korában befűzött, azt a köv. isk. évben (III. oszt.) bekötéssel folytatja és befejezi.

A könyv fűzésének és bekötésének óráról-órára történő munkamozzanatait minden tanuló munkafüzetébe bejegyezi. Ezen bejegyzések alapján a feladat befejeztével összefoglaljuk úgy a fűzés, mint a bekötés munkájának pontos menetét. A könyv fűzése és bekötése egy olyan zárt munkafolyamat, amelynél egyetlen mozzanat kihagyása, vagy két szomszédos mozzanat fölcserélése a könyv külső formáján mint szépséghiba föltétlen jelentkezni fog. — Még a gyakorlattal bíró amatőrök-nél is előfordul, hogy betekintenek régi jegyzeteikbe, mert egy pillanatra a bizonytalanság érzése megakasztotta munkájukban. — Szükséges és mellőzhetetlen tehát, hogy a könyvkötés gyakorlati ismereteinek átadása után a munka ponos menetét is lerögzítsük. Annak alapján akár évek múltán is visszaidézheti a tanuló régen szerzett s már elfelejtettnek hitt ismereteit.

A rövid értelmes mondatokban tömörített menetet, formás betűvetéssel írassuk le növendékeinkkel, s ragasztassuk be első könyvkötészeti termékük hátsó keménytablájának belső oldalára. Így együtt marad a gyakorlat és az elmélet. S ha az életben valamelyik növendéknek művészi megérzése és hivatottsága ily irányban keresi megnyilatkozását, vagy ha egy másik csupán a könyv szeretete s könyvtárának rendbentartása céljából vesz a kezébe könyvkötő szerszámot, biztosan az ifjúkori első munkájából elevenítik fel újra amár csak sejtés szerű ismereteiket, melyhez hozzá adják a felnőtt fejlettebb gyakorlati készségét, s a tökéletesebb szín és formabeli érzéseiket.

A könyvkötés gyakorlása a legminimálisabb szerszámbeli berendezést követeli. Csupán 6—8 db. simított keményfa deszkára (könyvkötő deszka) és egy kézi présre van szükség. E felszerelés 10—12 pengőért beszerezhető. A többi szükséges szerszám és kellék minden rendes háztartásban megtalálható. Egyetlen munka amit saját kezűleg nem tanácsos elvégezni a könyv körülvágása. Ezt fillérekért elvégzi a könyvkötő.

Amelyik iskola vágógéppel nem rendelkezik, ott a növendékek által befűzött könyveket könyvkötővel vágatjuk körül. — Ha az iskolának van vágógépe, s az a kézimunka teremben nyert elhelyezést, a gép mindig lelakatolva tartandó. Annak használatát még a fejlettebb növendékekre sem bízhatja a tanár. A gép csak a tanár közvetlen jelenlétében hozható működésbe. A vágógép működése is inkább csak bemutató jellegű legyen. Egy nagyobb létszámú osztály könyveit, tekintettel a különböző méretekre, úgysem intézhetjük el a kézi munkaórák keretén belül. A könyvek körülvágását bízza a szaktanár az iskola altisztjére.

Hogy a könyvfűzésének munkája tervszerű pontossággal megindulhasson, s a megfelelő tartalmú és formájú könyv minden tanulónak rendelkezésére álljon, a szaktanár már jóelőre előkészíti növendékeit. Csak a tanár által jóváhagyott könyv kerülhet munkába. — A növendékek a fűzést megelőző órákon bemutatják könyveiket, s a tanár jelöli ki a fűzésre legalkalmasabbat.

Mindezek előrebocsátásával megkezdem a könyv fűzésének óráról-órára történő munkáját.

### *A könyv fűzése.*

#### *1—2. óra. Mit kell tudni a könyvről?*

Tanár egy bekötött és egy fűzött könyven szemléltet és táblarajzot készít. A növendékek munkafüzetükbe jegyeznek és rajzolnak.

A munka menete:

a) A könyv részeinek ismertetése.

b) A könyv szétszedésének módja.

c) Az ívrétegek ismertetése.

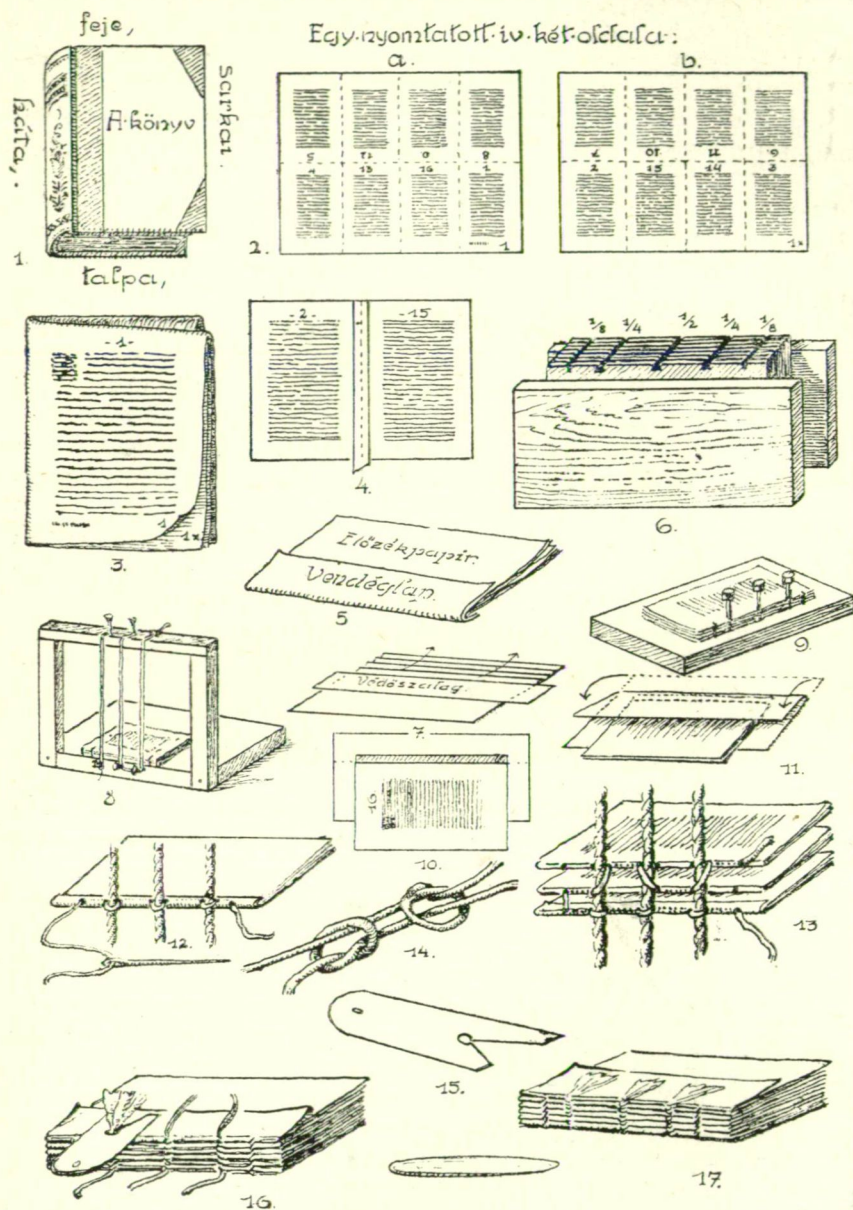
d) Oldalszámozás, ívszámozás.

a) Láttatok-e már könyvszekrényt? Hogy helyezik el abban a könyveket? Miért álló helyzetben? (Könnyű kezelhetőség, nagyobb áttekinthetőség, szépség). A könyv ezen elhelyezéséből kiindulva vezethetjük le a könyv részeinek elnevezését. (1. ábra). A bekötött és a fűzött könyv közötti különbség. Nézzük meg az isk. év elején beszerzett tankönyveiteket. Találunk bekötött könyveket, de van jónéhány fűzött példány is. Te miért kötteted be tankönyveidet? (Szebb, tartósabb, jobb tanulni a bekötött könyvből, nem hullik széjjel mint a fűzött, drágábban eladható évvégén stb.) Ki tehát a takarékosabb?

b) Hogy kezdhetette a könyvkötő tankönyveitek bekötését? Először szétszedte a könyvet. A könyv szétszedésének módja. A külső borítólapp eltávolítása. — Eldobta ezt a borítólapot a könyvkötő? Nem. Miért? Mi rögzítette a borítólapot a könyvhöz? Enyvezés. Ezt az enyvezést fűzés előtt el kell távolítani. Tanár ujjai között hajtogatja egy fűzött könyv hátát. Az enyvezés egy része pattogva hullik le, az ívrétegek meglazulnak s már csak a gyöngye fűző fonalak tartják össze a könyvet. Ha az ívrétegek közötti fonalakat ollóval elvágjuk a könyv annyi darabra hullik szét ahány ívréteg van benne.

Tanár kiosztatja a tanulók kötésre szánt könyveit s megkezdik a könyv szétszedését. E munka folyamán több tanulásos eset fordul elő, amikor is a szétszedés munkája nem azonos a tanár által előbb bemutatott esettel. Az egyik tanuló könyve túlvásznas drótkapcsos kötés (gyárikötés) s nem bírja az ívrégeket egymástól elválasztani, mert a drótkapcsok ezer körömmel markolnak a hátvászonba. Ha húzza az ívréteg háta csúnyán kitépődik. Ezt az esetet tanár bemutatja az osztálynak, hogy hasonló esetben zavarba ne jöjjenek. Tanár egy könyvkötőkéssel a drótkapcsok lehajtott végei alá nyúl s főlhajlítja azokat derékszögű helyzetbe. Most már a karmok könnyen kicsúsznak a hátvászonból s az ívrétegek könnyen szétszedhetők. — Egy másik tanuló jelenti, hogy neki semmi dolga nincs, mert ő „Vasárnapi Könyvet” köt, s annak minden füzetét külön van. — Hát a füzetet összetartó drótkapcsot benne hagyod? Kérdezi a tanár. Fűzés előtt azt is kiszedjük. — A harmadik tanuló több füzetből álló folyóíratot köt. Amint az első füzetéről leveszi a borítólapot, látja, hogy a füzet több ívrétegből áll, s az ívrégeket oldalról átszúrt erős drótkapcsok tartják össze. — Tanár ezt az esetet is bemutatja az osztálynak. Késsel derékszögbe hajlítja a drótkapocs 4 végét. Most az asztallapjára helyezi a füzetet, úgy, hogy a kapcsok felhajtott végei maradjanak alul. Így nyomást gyakorolva az áttűzött

I. tábla.



1. A könyv részei. 2. A nyomtatott ív két oldala. 3. Iv-réteg számozása. 4. Foltozás. 5. Előzők és vendég lap. 6. A hát: becsírészése. 7. A ragasztás. 8-9. Fűződeszkák. 10-11. Az előzőklapok felragasztása. 12-13. Fűzés. 14. Csomózás. 15, 16, 17. Bojtozás. ≈



helyre a kapocs háta annyira kiemelkedik, hogy a kés fokával könnyen kiemelhető.

Ha a szétszedéssel elkészültünk, megkeressük az ívréteg közepét, szétnyitjuk, s a még belül lévő fűzőszálakat vagy drót kapcsokat kiszedjük. A szétnyitott ívréteget most megfordítjuk s az ívhát egyvezetett részét simítócsonttal addig dörzsöljük, amíg a reátapadt enyv minden része le nem válik.

c) Az ívrétegek (füzetek) ismertetése. (2. ábra). A nyomdában nem külön nyomtatják a könyv minden lapját. Egy ív papír nagysága, amit a nyomdász használ többnyire  $47\frac{1}{2} \times 63$  cm. Ha megfigyelünk egy ilyen nyomtatott ívet, annak egyik oldalán is, másik oldalán is 8 nyomtatott foltot látunk. Minden nyomtatott folt a könyv egy-egy oldala. A nyomtatott ívek a könyvkötőhöz kerülnek. Itt igen pontosan hajtogatják az íveket. A hajtogatás simítócsonttal történik. Ha a hajtogatás helyesen történt az oldalszámok pontosan követik egymást.

d) Ivszámozás! Hogy a könyvkötő az ívrétegeket helyes sorrendbe rakhassa, az ív mindkét oldalán figyelmeztető jel van elhelyezve. Az ív mellső oldalán látható a könyv címe és a sorszám. A hátsó oldalon csak a sorszám látható egy csillaggal. (Pl. a) Arany „Toldija“ 1. b) 1\*) — A hajtogatás után az a) jelzés az ívrét első, a b) jelzés a harmadik oldalra kerül. (3. ábra.)

Fáber József.

## IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK.

.....

### IRODALOM.

#### Az új olasz iskolatörvény elvi alapjai.

Az olasz nemzet oly magasrendű organizmus, amelynek élete, céljai és működési eszközei hatalmuknál és tartalmuknál fogva az azt alkotó csoportok és egyének felett áll. Erkölcsi, politikai és gazdasági *egység*, amely *lényegében* a fascista államban valósul meg. A *munka*, annak minden megnyilatkozása: mind szellemi, mind technikai és kézművesi formája szociális kötelesség. Ezen ok miatt és kizáróan ezen ok miatt, védi az állam a munkát, (l. Carta del Lavoro 1 §.—2 §.) Így az iskola életének is a Fede Fascista, — a fascista hit —, szerint azonosulnia kell az állam életével, az azonos tartalmi cél miatt. A Carta della Scuola, az új olasz iskolatörvény ezt a célt ismerte fel és erre a célra készít elő. Így irányelve szorosan kapcsolódik a Carta del Lavorohoz és a Carta della Razza-hoz, a Munka- és a Fajvédelem alaptörvényeihez. Ez a cél mélyíti el a tanítás egész folyamatát, mert

felemeli azt az *államért* való dolgozás magaslatára, tülemelkedően a kisebb jelentőségű egyéni érdekeken. Az iskola így fascista módon megfelel az újszerű és szigorú életrend követelményeinek. A fascizmus alapvető értékek elsőbbségéért és elismeréséért küzd. Ezeket a vezető eszméket és elveket *politikai* ideák és elvek sugallják. A *politika* szó tehát itt oly elgondolások összessége, amelyeknek minden szála az Állam szervezetét alkotja.

A Carta della Scuola is az Állam érdekéért küzd. Az életért pedig csakis az új életforma diktálta törvényhozással, jelen esetben oly iskolai törvényhozással lehet harcolni, amelyek gyakorlati iskolai adminisztrációból erednek. — Az olasz törvényhozás az új iskolai törvény felé sem fordult túlzott optimizmussal, bár a fenti Carta-k eredményei után minden alap meg lett volna ehhez. Ez a nemes önmérséklet a latin szellem legtisztább öröksége. Mussolini és elgondolásának megtervezője Giuseppe Bottai tudták, hogy egy ily intézményes fordulat folyamatát, történelmi érettségét csak a jövőbe vetítve lehet lemérni. S azt is tudták, hogy nem elég a parancsszó, mert a Reformot, csak öntudatosított ifjúság, amelyik a fogalmakat teljesen átértelmezi előre. Ilyen ifjúságnak az előkészítése folyik már 1923-tól, a fascizmus első évtől. A scuola Nazionale lelki és módszerbeli egységéért ettől az évtől küzd munkatársaival a Fascizmus szellemi vezére. Az új iskolatörvény tehát egyik alkotó része a Rivoluzione, a Forradalom politikai alkotának. Belső egységben a Kormányzat szociális és gazdasági rendelkezéseivel.

A fascista nagytanács 1939 február 15-i határozatával elfogadta a Carta della Scuola-t, az új fascista nevelésügy alaptörvényét. A gondolat együtt érett a fascizmussal. Mussolini elgondolását Gentile és Bottai miniszterek foglalták törvénybe. A Carta della Scuola 29 cikkely, 15 fejezetében. Szól a fascista iskola elveiről, céljairól, módszereiről, az új iskola rendszeréről, az elemi középfokú és felsőfokú nevelésről, az egyetemi és művészeti oktatásról, a nevelésről, a munkás továbbképzésről, szabályozza a tanító és tanárképzés elveit, a vizsgák rendjét, előírja az állami tankönyveket, a tanítási idő tartamát, hangsúlyozza az iskola és a párt teljes benső együttműködését. Az új iskola feladatául az emberi és a politikai öntudat kialakítását jelöli meg. Az iskolai nevelés 3 alappillére: a tanulás, testgyakorlás és a munka. Már a legalsó foktól kötelező a munka: boltokban, műhelyekben, mezőn és tengeren. Az iskola elsőrendű feladatai közé tartozik a szelektálás, valamint az iskola és a család benső viszonyának, együttműködésének rendezése. (1. Ember Ernő részletekre is kiterjedő dolgozatát. Prot. Tanügyi Szemle 1939/4 és az „Il Messaggero” 1939 február 17-i számát. Az új iskola szellemi alapjairól, a törvény kidolgozásának irányelveiről 1. Scuola Fascista Editrice Pinciana—Roma, XVII, Meridiano di Roma No. 24 Philosophus „Il pensiero di Mussolini...” A Carta del Lavoro-ra 1.: Pallai Aladár dr. „A munka alkotmánya” Bp. 1929.

A mussolini-idők elgondolását világosan megjelöli az a tény, hogy a népiskolát és a munkaiskolát egymás közé olvasztja. Az állam magára vállalja a nevelés irányítását az első évektől kezdve, de úgy, hogy összhangban legyen a családdal s az elsősorban a családra bízott vallásos neveléssel,

A közösségi lelkiség valósággal kitermelte ezt a törvényhozást, szinte csak a paragrafusok formai megformálásáról volt már szó. A „törvényecskék“ és „szokásocskák“ (Bottai szavai) most már „szociálisan organizált“ iskolának a rendszerébe olvadtak. E nevelési politika szabályozó terve megújított és napfényre hozott módszerekből áll: katonai sport, technikai és kulturális irányítások, amelyek azonosulnak a Fascista Állam szerkezetével. Előlegezés az új olasz állampolgársági személyiség kialakítására. Ez az új állampolgár ismeri kötelességeit önmaga és a világ iránt. Ismeri történelmi hivatását. Szeme előtt lebeg a Razza (a faj) és a Patria (a haza). Ezek a gondolatok kölcsönözhetnek mindennek etikai és humanis értéket. Minden részlet ennek a szolgálatában áll. Az Állam etikai elgondolását az iskolára vonatkozóan a Carta della Scuola foglalja magában. Kijelöli a Duce akaratát. Éles politikai realizmussal veszi figyelembe a latin faj képességeit. A politikai akarat nevelésére törekszik és cselekvésre nevel. Civil szolgálatnak fogják fel az iskolát, hasonlóan és egységbe a katonai szolgálattal. A jövő kategóriák értéke és ereje így az iskolák kezében van. A közügy és a nemzeti belső élet felelős irányítóinak ezért különös gondja az iskola. Az új olasz iskolai szervezet politikája tehát az állammal az államért *egyéni* erőket nevel a szociális rendszer megjavítására.

Itt igazolódik a munka és az iskola törvényeinek az egységbe áramlása. Mind a két rendszer a Stato Moderno, az Új Állam megvalósításáért küzd, egységes politikai hűséggel. Ez a politikai hűség egységesen átjárja a vezetőket, a pártokat és a népet. Ilyen forradalmi hajtóereje csak egy olyan problémának lehet, amelyiknek erejében minden réteg hisz, nemcsak a vezetők, hanem a földművesek, az ácsok, és minden más osztály. Az iskolát nem száraz technikai rendszabályok kötelezik, mert az új törvények természetes folyományok. A fascista élet jelmondata: a munka és küzdelem. Aki ebben hisz, benső parancsnak veti alá magát az Államért és ez a benső parancs gátat vet a faji és egyéni túlkapásoknak: a kollektív szempontból káros cselekedeteket megakadályozza.

Az új iskola most már a kívánt szociális igazság értelmében visszavezeti a célokat a megjelölt irányok területére. Ezzel egyidejűleg megkezdődik az elkülönítés: a szelekció: a kiválogatódás. A fascizmus alapvető lényege. Az Állam ébren örködik azon, hogy minden területre a legalkalmasabb egyén kerüljön. Az Állam és az egyén kollaborálásában, szoros együttműködésében azonban nem szabad kommunisztikus elfajulásra gondolnunk. Az Állam útát jelöl minden polgárnak, de úgy hogy mindenki tehetősége irányát követheti. Míg az Egyén az Állammal együtt érezve és együtt dolgozva növeli közösségi és így egyéni értékét is. Az Állam, ha elvitázhatatlan tekintély és hatalom is, azáltal, hogy állandó küzdelemre nyit teret, megsokszorozza az egyéni képességeket és mindenkinek elősegíti hogy erejét, tudását munkába állítsa. De az Állam nem számol bizonytalan csodákra, hanem kitermeli az értéket, ha kell erővel is.

Az iskolai szolgálat jövő célja ezek szerint: a fascista személyiség megformálása. A törvény elég rugalmas ahhoz, hogy a további kifejlődésnek ne legyen kerékkötője. Az igazságosság alapján áll, ellensége a szerzett kiváltságoknak, az öröklött vagyonnak, s minden jogtalan egyenlőtlenségnek, s

olyan törvényeknek a hive, amelyek a benső adományok elismerését vívják ki. A carta della Scuola igaz és nemes szociális kötelességeket is előkészít a mai időkre, iskolai alakulatokkal (GIL, GUF ecc) s a kiválogatódás törvénye alapján akar elérkezni a tömegek önkormányzatához. Fizikai és erkölcsi nevelés, a katonaság, a sport, a munka; az akaratnak és a szellemnek a küzdelme a humanitás és a Patria jogaiért. De ezt csak az erők hierarchikus elrendezésével lehet megvalósítani. A családi élettel és az Egyházzal való megegyezés után ez a legnagyobb feladat. A legjobbak megválasztásának a kérdése, kihozni az egyesített népből az eszt és a szívet, elismertetni az érdem fensőbbiségét. Szinte utópisztikus feladatnak látszik, mégis a fascizmus 17 éve példát adott arra, hogy ez elérhető. Az irányított értékeknek ez a gondos kiválogatása Mussolini Itáliájában valósult meg ez ideig a legteljesebben, jelezve, hogy itt dolgoznak a legegységesebben az Állam jelenjén és holnapján. S ezért lehetséges előleget adni a jövőnek, a Carta della Scuola útnak indulásánál. Előkészítést a nemzeti élet minden rétege irányította, számtalan hozzászólás és megjegyzés formálta. A rendszer figyelembe vett minden kollektív kelleket, a megvalósítás most már az állami kollégiumoktól és nevelő intézményeiktől függ, de ezek sikerében ennyi megalapozás után most már nem lehet kétség.

Az etikai értékek tisztasága biztosítja Regim állandóságát, az egységes politikai akaratot, — demagógiai illúziók nélkül. Az etikai erők biztosítják az új iskolai törvénynek is a tartósságát. Végső célja pedig a Carta della Scuoának: tovább plántálni az elveket a „collectiv organismus“ nyereségére, megtartani továbbra is Mussolini Itáliájának a rendjét, küzdeni a kimerültség ellen, s elérni a lelkiek egyensúlyát.

*Tóth Ervin dr.*

**Mit kíván az első magyar népiskolai tankönyv a tanítótól.** A Mária Terézia által reneletileg kiadott Ratio Educationis a magyar közoktatás történetének egyik nevezetes lépése. Kár, hogy a nemzeti ellenállás visszautasította mint rendeletet s ezzel megakadályozta kultúránk szerves alkotórészébe való beilleszkedését. A századforduló zavaros eseményei, a francia forradalom és az utána következő általános európai mozgalmak pedig elfordították a figyelmet az iskolázás kérdéseiről.

Oktatásügyünk pedig igen siralmas állapotot mutat. Iskolák, tanítók megfelelő anyagi támogatást nélkülözve igen kis számban vannak s a legtöbb helyen csak valamelyik kiszolgált katona vagy értelmesebb mesterember, a pedagógiának legkisebbfokú ismerete nélkül, végzi szerény díjazásért az oktatás komoly és felelősségteljes munkáját.

Ezeknek előrebocsájtása után érthető csak meg és értékeljük kellőleg azt a didaktikai téren nagy jelentőségű eseményt, amelyet az első magyar népiskolai tankönyv megjelenése jelentett. Végiglapozva a három kötetes művet, melynek szerkesztője Edvi Illés Pál, szembetaláljuk magunkat a kor pedagógiai törekvéseivel módszertani és didaktikai problémáival. Már előbb is forgott közkezen néhány enciklopédikus munka, mint a Hármaskötet és a Lácza József által összeállított tankönyv (1793). Ezek azonban nem felelnek meg a kor igényeinek. Nagyrészt elavult, hiányos munkák voltak.

Böszörmény Pál: „A' falusi iskola tanítók számára készült kézikönyv“ (1814) pedig befejezetlenségével veszítette el gyakorlati értékét. Így *Edvi Illés Pál: Kézikönyv-e* az első komoly lépés az egyetemes magyar népoktatás céljait szolgáló tankönyv szerkesztésére. Szerzője nagy buzgósággal tanulmányozza át korának egész külföldi tankönyvirodalmát, hogy a hazai viszonyokra alkalmazva megfelelő művelődési anyagot hordjon össze.

Nehezíti munkáját az a körülmény is, hogy osztatlan iskolákat kell szem előtt tartania, ahol „férfi és leány, hat- és tizenkét éves gyermek, újonc és előhaladt régi tanuló, nemes és nemtelen: mind egy szobában szorong együtt“.

A fenti célkitűzéshez járul még a szélesebb rétegek művelődési igénye, melyet szintén ki akar elégíteni. Az iskola elvégzése után az életbe kikerült ifjú művelődési forrásul szolgáljon.

Ezt az egyáltalán nem könnyű feladatkomplexumot törekszik megoldani a szerző. Alkalmazza eljárásában a Ratio Educationis felvilágosult szellemét, világosan mutatva, hogyha nem is vált kötelező érvényűvé, de rányomta bélyegét korának nevelői gondolkodására.

A kép, amit a III. kötet végén a nevelői és nevelési eszményről megrajzol a maitól alig különböző eszmény. A testi, lelki és erkölcsi nevelés hármas követelménye élesen szétválík. A nevelés legfőbb célja tehát már ekkor főlészívódott a köztudatba.

A testi nevelésben a higiénia szempontja foglalja el az első helyet. „Az iskola-szobában mindenkor tiszta levegő találtassék“, a tanulók megfelelően tisztálkodjanak. Nem kisebb jelentőségű a testi fenyítés eltiltása sem. „Ne illetessenek olly büntetésekkel, melyek miatt tagjaikban vagy érzékszerveikben kárt vállalhatnak, p. o. arczulesapással, fejbe-veréssel, körömtűtéssel stb.“. „Néha-néha az ülést állással, a'könyvből tanulást táblánál tanulással, a'közelről nézést messzéről nézéssel is váltassák fel: sőt ne tilalmaztassanak az ártatlan mulatságok is, melyek jó testmozgásokat szerezhetnek; p. o. tavaszon a'labdázás, nyáron annak idejekor és barátságos helyeken való fürdés stb.“ (193. l.).

A lelki nevelés középpontjában a vallás áll. „Mind házi, mind iskolai nevelés vallásos légyen, — értelem; keresztyéni“. A valláserkölcsileg megalapozott ember kialakításához vezető út a szoktatás: „Huzamosan kell ezt tenni, azaz, a'gyermeket belenevelni és szoktatni a' jóba: úgyhogy az végre nem-foglalatoskodni, nem-figyelni, nem-jót tenni ne is tudjon“. A hétféle megbeszélések, amelyeken a növendékekkel történt dolgok, a falu nevezetesebb eseményei a legcesékélyebb körülményig megvitattatnak a mai beszéd- és értelemgyakorlatok első erős hajtásai.

Az erkölcsi nevelés fontos példája maga a tanító egyénisége. Eltávolítandó minden ami az erkölcsi kifejlődés bontakozását megakadályozhatná. A rend, tisztaság, engedelmesség, szolgálatkész becsületesség alapjait kell megépítenie a növendék lelkében. A hazugság a legrútább szokások egyike, ellene erős harcot folytasson a tanító. „Legkivált amaz igen megszokott vétkek ellen a'gyermeknek, a'hazudozás ellen, minden előadandó alkalommal kikeljen a'tanító mind megvető nézéssel, mind komor és haragos szókkal, — úgymint alávaló és útálatos vétkek ellen“.

Fölismeri a foglalkoztatásban rejlő pedagógiai értékeket. A növendékek mindig legyenek ellátva házi és iskolai munkával, elterelve ezáltal figyelmüket a káros hatásokról.

Törekedni kell és a jó tanító egyéniségének mértékét is mutatja, — hogy a gyermekek kedvvel és örömmel járjanak az iskolába, amit azáltal érhet el „ha velők szeretettel és emberséggel bánt; ha kellemetesen tanít; ha őket hasznos és érdeklletes dologra oktatja, és erejüket felülhaladó lecczkére nem szorítja”.

Az iskolatörvényeit ünnepélyes külsőségek között a helybeli felekezet papja előtt olvassa föl a tanító növendékeinek, akik kézfogással kötelezik magukat azok megtartására. A törvények megszegése büntetést, megtartása jutalmazást von maga után.

Ezek után vessünk egy pillantást a jutalmazás és büntetés alkalmazására a száz év előtti iskolában.

Az „igazság” észbebevésére senkinek sincsen olyan finom érzéke, mint a’ gyermekeknek”. „Vigyázni kell a jutalmazásnál, hogy azok a’ becsültre-vágyást vétkes indulattá ne tegyék, és hogy a’ szorgalom ne váljék jutalomkeresésnek és hiúságnak eszközévé”. Általános elv: ritkán jutalmazunk. Nem a tehetség hanem a szorgalom és érdem méltánylandó. „Az iskola ne tétessék fenyték házá; és a’ tanító magát indulatos despotává le ne alacsonyítsa”.

A büntetés alkalmazásának fontosabb szabályait mély meggondolás és a külföldi pedagógiai irodalom ismeretét sejteti. Így: a természeti fogatkozásokat nem büntetjük: Ritkán kell fenytetni, „mert a’ gyakori büntetésekhez a’ gyermekek úgy hozzászoknak, hogy azokat utóbb fel sem veszik többé”. A tanuló természetéhez kell szabni. „Komoly legyen a’ tanító a’ büntetés közben és szomorú”. A fokozatok megtartásával „csak lassankint nehezítse azokat (a büntetést), hogy tanítványainak mind becsület-érzése épen, mind félelem fön maradjon”.

A fegyelmezésnek ilyen kimerítő módon való tárgyalása mutatja annak belátását, mely szerint a könyv írója érezte, hogy ennek sikeres alkalmazásán fordul meg az egész iskolai élet. Különben világosan ki is fejezi: „az okos fenyték az iskolának a’ lelke”. Ez ma is érvényes elv.

Az erkölcsi nevelés a tanító személyén fordul meg. „Ne feszeskedéssel, harsány kiáltozással, vagy uralkodói hanggal akarjon magának szerezni tekintetet: hanem szeretet és valóságos szép tulajdonságok által, mineműek p. o. a’ csekély hibák’ és megbánások’ elnögése, önmérséklés, nemes magatartás, önhasznának nemkeresése. Ezekkel adhat magának igazi tekintetet. Mely-lyekhez ha járul a’ hivatalában való jártasság és buzgóság: akkor bizonyosan végbeviheti, hogy tanítványai szeressék is, de féljék is”. (201. l.).

A nevelés ágainak részletes kifejtése után az általános követelményekkel, a módszertani mesterségbeli fogásokkal és elvekkel foglalkozik, amelyeket a tanítónak szem előtt kell tartani, ha munkájának sikerét biztosítani akarja. Ilyen szempontból is meglepetéssel olvassza a mai kor nevelője a bölcs és figyelmet érdemlő utasításokat.

Mindenekelőtt a tanulás könnyű, gyors és biztos föltételeit teremtsen meg, ha növendékei bizalmát, szeretetét meg akarja nyerni. Könnyebbről nehezebbre,

ismertről ismeretlenre, közelfekvőről a távolabbira haladjon. Érdekkeltő, élénk, kedélyes előadása kellemes hanghordozással kapcsolatban gondolkodást és figyelmet serkentő legyen.

Az újságolvasásnak tárgyaként való bevezetése is ékes bizonyítéka a Ratio Educationis közvetlen és termékenyítő hatásának. Természetesen a tanító választja ki a megtárgyalandó cikkeket, aki „beszéljen az újság levelekből, midőn van bennök gyermekeknek való“.

„Kérdés-támasztásakor hagyja bizonytalanságban“ a gyermeket „és előbb mondja ki a kérdést, azután nevezze meg a felelendőt“.

A figyelem nevelését fokozatosan vezeti be. Eleinte egy-egy tárgyra csak néhány percig, később már negyed sőt félórán át is megtapadhat a figyelme. A hosszabb időt igénybevevő figyelmi munkára nem tartja alkalmasnak a gyermeket. (!)

Hangsúlyozza a szemléltetés didaktikai alkalmazását. „Így reményelheti (a tanító), hogy a tudatlan növendékek előtt állítás és egy szó sem léssen üres hanggá“.

Az írás és olvasás feladatát úgy kell kiválogatni, hogy egyúttal a tanuló ismeretkörét is bővítse.

Vonja be növendékeit az iskolai munkába. Lépten-nyomon szője át előadását kérdéseivel, „ne kívánja, hogy a tanítvány örökké csak figyelmeztető és hallgató fél legyen“. A megtárgyalt anyagnak hetenként való átismétlésével pedig az ismeretet a növendék értelmének szerves alkotórészévé teheti.

Ha a fent mondottakhoz hozzávesszük még a lélektelen szótanulás mély elítélését, tisztán áll előttünk a kép egy letűnt kor nevelői lelkületéről, vágyáról és törekvéseiről. E könyvben lefektetett kívánság mégcsak egy ma már elfelejtett tankönyvíró szerény kívánsága, de nincs messze az idő, amikor a magáraeszmélt nemzet felébredve évezredes álmából, történelmének néhány évtizede alatt pótolja századok hiányait s kiépíti nevelési rendszerének alappilléreit az egyetemes, kötelező népoktatási törvény megalkotásával.

*Tóth Béla Zoltán dr.*

**Matzkó Gyula: Fizika. Gyakorlati tanítások I. rész.** (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XXII. kötete. Szeged, N. 80, 176 lap, 8.80 P.)

A szerző a „Kísérleteztető fizikatanítás“ c. kiváló vezérkönyvében kifejtett módszertani elvek alapján a polgári iskola természettan-anyagát gyakorlati tanításokban két kötetben szándékozik feldolgozni. Jelen könyvében a mechanika, a hőtán és a hangtán anyagát dolgozza fel a legnagyobb alaposággal.

Rövid bevezető után a tanmenetkészítésről ír igen részletesen, és ezzel kapcsolatban két tanmenet-tervezetet közöl (egyet a fiú- és egyet a leányiskola részére), majd útmutatást és mintát ad az óravázlatok készítésére. Könyvének zömét természetesen a tanítási tervezetek alkotják. A tanítások sorrendjében nem követi ugyan a közölt két tanmenet-tervezetet, de ezt nem lehet hibának felróni, sőt inkább egy harmadik tanmenet-tervezetnek fogható fel. Ebben a sorrendben főleg a használatban lévő tankönyvek tananyagbesztását követi:

Tanítási tervezetei nem aprólékosan kidolgozott tanítások. Tág teret hagynak a tanár egyéniségének is.

Minden tanítás elején megtaláljuk a szükséges eszközök felsorolását. Ki kell emelnem, hogy Matzkó Gyula a legegyszerűbb, legtöbbször háziilag is elkészíthető kísérleti eszközöket használja tanításaiban. (Az eszközök készítésére részletes útmutatást fent említett vezérkönyvében ad.) A számonkérés módjára vonatkozólag nem közöl részleteket. Legbővebben az új anyagot dolgozza fel. A bevezetést követő célkitűzés majdnem mindig probléma felvetése, és ezzel már előre biztosítja a tanulók érdeklődését és a munkába való bekapcsolódását. A módszer tekintetében nem túlzó, nem egyoldalú. A tanítási eljárások közül a kérdve-kifejtőt alkalmazza a leggyakrabban, de ha az anyag természete megkívánja, a közlő tanítási alakot használja. Több tanulókísérlettel feldolgozott órát is találunk a tanítások között. Közismert dolog, hogy az ilyen órák a legnehezebbek és éppen ezekkel mutatja meg leginkább a szerző rátermettségét. Helykimélés céljából az összefoglalást és a házi feladat kitűzését éppen csak megemlíti, vagy pedig igen rövidre fogja.

A tanításokról az első pillanatban meglátszik, hogy nem az írásztal mellett kigondolt minták, hanem a valóságban kipróbált, hosszú évek tapasztalásán nyugvó és a modern didaktikai elveket követő tanítások. Hasznos támpontul szolgálnak nemcsak a kezdő tanárnak, hanem sok követésre méltó szempontot adhatnak a már gyakorlott tanárnak is. A szerző célja azonban nem az, hogy hüen másolandó sablonokat adjon, mert amint maga is mondja: „Sablonok szerint tanítani nem is lehet. Ezt megakadályozza az egyéniség, a felfogás különböző volta és a szükséges egyéni fejlődés is”.

Matzkó Gyulának ez a könyve is méltán számíthat a legteljesebb elismerésre.

Krix Márton.

**A Réalité Française.** 1939. évi 28. száma a francia középfokú oktatás legfontosabb iskoláját, az *École Primaire Supérieure*-t ismerteti. Az iskola nevét magyarul *felső népiskolának* fordítanánk, ez a fordítás azonban nem sokat mond, az iskola célkitűzéseit tekintve a mai polgári iskolánk felső és az újonnan létesített liceumok alsó osztályának felelne meg, de ezeknél sokkal inkább gyakorlati jellegű.

Az *Écoles Primaires Supérieures*-ök rendszerét az 1833-as törvény vezeti be. Az iskolák mai formájukban három- vagy négy évesek. Tanulói azok közül kerülnek ki, akik az elemi iskola hetedik osztályát elvégezték és betöltötték a tizenkettedik életévüket.

Az iskola célja, hogy az ország gazdasági és adminisztratív értelmiségét nevelje. A tanítóképzőnek is az *Écoles Primaires Supérieures*-ök az előiskolái.

Az iskolát mindenütt a község tartja fenn, de az állam gyakran igen nagy (50%—100%) segélyt ad. Az iskolák mellett községi iskolaszék (comité de patronage) működik.

A tanítás teljesen ingyenes, ezenkívül számos ösztöndíjat osztanak ki.

Az iskolák tanterve a helyi viszonyok szerint változik. Az első osztály tananyagában általános műveltségi tárgyak szerepelnek. A második osztálytól kezdve különböző szakcsoportok vannak, ezek rendszerint a következők: általános, kereskedelmi, mezőgazdasági, ipari, tengerészeti és tengeri



halászati, továbbá háztartási csoport. Az általános ismeretek szekcióját mindenütt fel kell állítani.

A tanulók tanulmányaik elvégzése után záró vizsgát tesznek és diplomát kapnak (*le brevet d'enseignement primaire supérieur*), amely sok tekintetben a mi gazdasági középiskoláink érettségi bizonyítványával egyértékű. A jobb tanulók a *brevet élémentaire*-t is megszerezhetik, ez a bizonyítvány a magániskolákban való tanítására jogosít s egyébként is a tanítói vizsga egyik előfeltétele.

Az Écoles Primaires Supérieures-ök szellemét követik azok a kétéves tanfolyamok, amelyeket rendszerint az elemi iskolák mellett állítanak fel a kevésbé igényes tanulók számára. Legtöbb ilyen tanfolyam mezőgazdasági jellegű.

Az Écoles Primaires Supérieures-ök tanárai vagy középiskolai tanári diplomával (*licence d'enseignement*) rendelkeznek, vagy pedig a külön Tanárképző Főiskolákon szerzik meg diplomájukat. Jelenleg két ilyen főiskola: *École Normale Supérieure* működik, az egyik Saint-Cloud-ban a férfiak, a másik Fontenay-aux-Roses-ban a nők számára. A főiskolák csak bennlakókat vesznek föl. Egyébként teljesen ingyenesek. Az egyes helyeket ép ezért igen szigorú versenyvizsgával töltik be. (A felvételre sokan külön egyéves tanfolyamokon készülnek!) A felvétel előfeltétele középiskolai érettségi vagy tanítói oklevél. A hallgatóknak csak egy szaktárgyuk lehet. A fontosabb szaktárgyak: francia nyelv és irodalom; idegen nyelvek, (angol, olasz, spanyol, német, arab); földrajz, történet; matematika; fizika; kémia-természettan; technológia.

A főiskola kétéves. (Franciaországban középiskolai diplomát is lehet 4 egyetemi félév alatt szerezni!) A hallgatók az első év után a mi alapvizsgánknak megfelelő vizsgát tesznek. Akinak a vizsgája nem sikerül, azt eltiltják tanulmányai folytatásától. A diplomát csak két évi gyakorlati tanítás után lehet megszerezni. A tanári vizsga versenyvizsga jellegű, ami azt jelenti, hogy bizottság csak annyi jelöltet minősít, amennyire ténylegesen szükség van. Akinak a versenyvizsgája nem sikerül, természetesen újra jelentkezhetnek. A tényleges szükségletre azonban már a főiskolára felvehető hallgatók számának a megállapításánál is gondolnak, így a gyakorlatban végül is kevesen vannak, akiket a záróvizsgán nem engednek át.

A közigazgatási és ipari tárgyak tanárai a technikai főiskolákon szerzik diplomájukat.

(Paris)

Dr. Baróti Dezső

**Kosáry Domokos: Görgey.** Budapest: 1939. Magyar Szemle Társaság.

Görgey arcát sokáig hamis vádak özöne takarta el a közvélemény előtt, igazi képét csak legújabbán, a szabadságharcához fűződő politikai viták elcsittulása és a bécsi levéltári anyagnak a kutatás számára történt megnyitása után lehetett megrajzolni. Kosáry Domokos könyve már csak ezért is megérdemli figyelmünket.

A könyv elsősorban Görgey külső életét tárgyalja. Eleven vonásokkal rajzolja meg előbb a fiatal Görgeyt, aki mint a romantikus század gyermeke, (valódi *enfant du siècle*) sehoggy sem találta helyét az osztrák katoná-

élet békebeli csendességében, majd a természettudományok felé forduló Görgeyről kapunk néhány jellemző sort, aki a tények objektív mérlegelését is bizonyára prágai kémikus korában szokta meg. A hadvezér Görgeyt is mint-ha ifjú éveinek kettős arca, a fiatalos romantika nagy lendülete és a józan, hideg számítás keménysége jellemzi, ez utóbbi annyira, hogy nála már a szabadságharc alatt találkozunk azzal a keserű kritikai hanggal, ami a szabadságharc után is csak a legjobbjainkat, egy Arany Jánost vagy egy Kemény Zsigmondot jellemzi majd. Kosáry Domokos könyvének gerincét egyébként Görgey hadvezéri pályafutásának bemutatása alkotja. A hadvezér alakja köré természetesen a szabadságharc nagy eseményeit is oda kellett vázolni, ami a könyv kis terjedelme miatt helyenként bizony a Görgey-portré emberi vonásainak elnagyolására vezetett. Görgey arcának intimebb vonásait leginkább a könyv utolsó részeiben kapjuk meg, ott ahol a szerző a hadvezér őszéről: száműzetéséről és öregkoráról, az árulás hamis vádját szinte emberfeletti erővel viselő magányos hősről beszél. Ugy tetszik nekünk, hogy Görgey emberi nagysága leginkább ezeknek az éveknek a történetén keresztül érthető meg.

Kosárynak szépen sikerült hőse emberi nagyságát megsejtenni. Tiszta, világos és jól megírt könyvével így ismét értékesen hozzájárult az igazi Görgey megmutatásához: az a kép, amit róla rajzolt az egykori „árulót” az illuziómentes hazaszeretet, a törhetetlen férfiasság és a fölényes intellektus erőnyelveinek fényében ábrázolja.

*Dr. Baróti Dezső.*

**Kölcsey Antónia naplója.** Bevezetéssel kiadta *Kozocsa Sándor*. Rózsa-völgyi kiadás. Budapest: 1938.

A szép kiállításban megjelent napló Kölcsey Ferenczel való kapcsolata nélkül is megérdemelné figyelmünket. A múlt század nemeskiasszonyainak életéről alig került kezünkbe még egy ilyen szép emberi dokumentum. Kölcsey Antónia a Himnusz költőjének unokahúga volt, naplója a nagy költő életének néhány ismeretlen részletét is megvilágítja. Naplóját 1838 májusában, tizenkétéves korában kezdte el. Antónia kisasszony magánykedvelő, érzelmes széplélek volt. Jól ismerte korának magyar irodalmát, olvasott németül és franciául is. Naplóját gyakran Goethe vagy Victor Hugó sorai-val egészíti ki. Különösen rokonszenvenessé azonban kedves, meleg érzelmi világa teszi. Érzelmeinek ugyan nincs nagy skálája, csendes vallásos hit, a természet és a szellem világán való meditálás töltik ki azt. Szerelemről alig van szó ebben a levendulaillatú naplóban s az a kevés is, ami esik, halk, elábrándozó. Antónia Wesselényi Miklósbá szerelmes és a szerelem, amint ez jól is illik Fanny-e késői rokonához, reménytelen...

Kozocsa Sándornak valóban csak hálások lehetünk, hogy ezt a szép naplót a tőle már megszokott philológiai alaposzággal kiadta és bevezette. Csak azt sajnáljuk, hogy a napló olvasmány-idézetait elhagyta, hiszen az irodalmi ízlés történetének kutatóit érdekelte volna, hogy mit tartottak akkor szépek Goethéből vagy Victor Hugóból?

*Dr. Baróti Dezső.*

**Gróf Zrinyi Miklós prózai munkái.** Sajtó alá rendezte, bevezetést és magyarázatot írt hozzájuk *Markó Árpád*. A Magyar Szemle Társaság kiadása. Budapest: 1939.

Zrinyi Miklós prózai munkáinak új kiadását lapozgatva szinte minden sornál azt érezzük, hogy ezek a tizenhetedik század közepéről való írások ma is időszerűek. Zrinyi talán az első magyar író, aki a magyarság és az újkori Európa viszonyát magasabb, ma úgy is mondhatjuk, történetfilozófiai szemlélettel vizsgálta meg. E vizsgálat eredménye, mint ismeretes, az volt, hogy Magyarország maga erejéből is megállhat, ha fiai akarják. Nem avultak el mindenestül azok a sorok sem, ahol az egykori magyarság hibáit ostorozza: Zrinyi nemcsak korának (gyermeké, hanem az örök magyarság kifejezője. Munkáinak jórésze hadtudományi jellegű, ő az első képzett magyar katonai író. Eszméi közül a magyar nemzeti hadsereg felállításának és az általános védkötelezettség bevezetésének az elve jóval megelőzi korát. Ma, amikor a magyar vitézség hagyományainak az ápolása ismét létérdekünk, különösen örülhetünk, hogy Zrinyi munkái ilyen gondos kiadásban jelentek meg. Markó Árpád szövegkiadása és bevezető tanulmánya nemcsak a laikus olvasót segíti, hanem a legszigorúbb szakszempontokat is kielégíti.

*Dr. Baróti Dezső.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

### 1. A magyarság iskolaviszonyai az utódállamokban a múlt tanév végén.

1. *A magyarság iskolaviszonyai az utódállamokban a múlt tanév végén. a) Jugoszlávia.* A háború után az állam mindent elkövetett, hogy a nagymértvű írástudatlanságot leküzdje, a széles néprétegek szellemi szintjét emelje. Az 1929-i iskolatörvény a nyolc évi iskolázást mindenkire kötelezővé teszi.

A legutóbbi iskolaév adatai szerint Jugoszláviában 8511 *elemi iskola* volt 1,340.693 tanulóval és 30,881 tanítóval. Az iskolák számának állandó növekedése mellett is, a nyugati államokkal összehasonlítva, Jugoszláviában még nagyon kevés az iskola. Így ha a 16 millió lakosu Jugoszláviát összehasonlítjuk a 13 millió lakosu volt Csehszlovákiával, ahol 17,923 elemi iskolába 2,783.155 tanuló járt, akkor megállapítható, hogy a jugoszláv szülők nem veszik nagyon komolyan a tankötelezettséget. A trianoni határok közé sorított kis Magyarországon felényi lakos mellett 6886 elemi iskola volt 961,700 tanulóval.

A Magyarországról letépett Dunabánságban van 1102 elemi iskola és pedig 1094 állami és 8 magániskola. Az osztályok száma 4656. Az állam nyelvén folyik a tanítás 3337 osztályban, német nyelvén 631, magyar nyelvén 461, szlovák nyelvén 78, ruszin nyelvén 20 és orosz nyelvén 4 osztályban. Az adatok összehasonlításánál szembeűnik, hogy habár a magyarság számbeli- leg erősebb, mégis kevesebb anyanyelvű iskolája van, mint a számbeli- leg kevesebb németeknek. Hasnlóképen kedvezőtlen a helyzet a magyarokra nézve a tanulók számánál is. Az elemi iskolai tanulók száma a Bánságban 261,809.

Ezek nemzetiség szerint így oszlanak meg: jugoszláv 169,093, szlovák 8397, egyéb szláv 2616, német 38,870, magyar 36,360 (18, 661 fiú és 17699 leány), 5331 román és 1119 egyéb nemzetiségű. Amiből az következik, hogy a németek jobban járnak az iskolákat, mint a magyarok. Az írástudatlanság úgyszólván ismeretlen soraikban, még a magyarság körében még mindig sok az analfabéta. Vannak községek, ahol még magyarul tudó szláv tanító sem áll a magyar gyermekek rendelkezésére. Így azután sok magyar gyermek csak ciril betűkkel tanul meg írni és bekövetkezhetik az a furcsa eset, hogy a városba szakadt magyar munkás vagy cselédleány, ciril betűkkel ír magyar levelet az otthoniaknak.

Nem állnak rendelkezésre adatok a magyar anyanyelvű középiskolai tanulók és a magyar nemzetiségű középfokú iskolák számáról, mégis tudjuk, hogy a helyzet e tekintetben sem kedvező. A *polgári iskolák* száma 512, ezekbe 35,768 tanuló járt és 2398 tanító tanított. Működik továbbá 182 gimnázium 110,742 tanulóval, 4958 tanárral. Az országban van 36 tanítóképző 3812 tanulóval és 609 tanárral. Van 28 női szak- és kereskedelmi iskola, középfokú műszaki, tengerészeti és mezőgazdasági szakiskola. Van 3 középfokú földműves iskola Valjevon, Negotinban és Krizevcsin, de a búzatermő Vajdaságban nincsen egy sem. Magyar középiskola csak egy van Szabadkán, gimnázium, melyben azonban már csak a hittant és a magyar nyelvet tanítják magyarul. Az iskola a legnehezebb küzdelmet folytatja fennmaradásáért.

A közoktatásügyi minisztérium felügyelete alatt áll 5 gör. kel. 9 róm. kath. 4 muzulman és 1 zsidó teológiai főiskola.

b) *Románia.* Az 5 kolozsvári magyar kisebbségi középiskolának az 1938/39. tanévben 1692 tanulója volt. Az előző tanévhez képest kis gyarapodás mutatkozik.

A Ref. Kollégiumnak 385 tanulója volt. A tanulók száma 6-tal több mint az előző tanévben. Rendkívül öröndetes, hogy a jövő tanévre az első osztályba 24 tanulóval jelentkezett több fölvételi vizsgára mint a múlt tanévben. A kollégiumnak 170 bennlakója közül 120 középiskolai tanuló és 50 egyetemi hallgató.

A Ref. Leánygimnázium fennállásának huszadik évfordulóját ünnepelte. A beíratkozott tanulók száma 334, ami az előző tanévhez képest 6 főnyi gyarapodást jelent.

A leánygimnáziumból és női kereskedelmi iskolából álló Máriánum növendékeinek száma a múlt tanévben 469 volt. A gimnáziumba 267 leány iratkozott be. Az 1939/40. tanévre az első osztályba eddig 23 tanuló tette le a fölvételi vizsgát. Ez a szám azonban korántsem végleges, mert sokan, különösen a vidékiek az iskola év elején megtartandó fölvételi vizsgára jelentkeztek. A női kereskedelmi iskolába 201 tanuló járt.

Kiváló tanulmányi eredményt értek el a Kegyesrendi Főgimnáziumban. A gimnáziumot az elmúlt tanévben 335 tanuló látogatta. Érettségi vizsgát tett 34 tanuló, ami az előző tanévhez képest 12 főnyi növekedést jelent.

Az Unitárius Kollégium 197 tanulója közül a többség vidéki. Érettségi vizsgát tett 21 tanuló, 4-gyel több mint a múlt tanévben.

A 37 különböző egyetemi fakultásna és főiskolára 34,093 hallgató volt

beírva. Ezek közül 917 (2,7%) magyar. Ez a szám az egyes fakultásokon és főiskolákon a következőképpen oszlott meg: Orvosin 123 (13,4%), jogin 262 (28,6%), bölcsészeten 132 (14,4%), irodalmin 153 (16,7%), gyógyszerészetin 36 (3,90/0), műegyetemen 49 (5,40/0), építészeti akadémián 4 (0,4%), zene- és színművészeti főiskolán 34 (3,7%), szépművészeti főiskolán 21 (2,3%), felső ipari és kereskedelmi akadémián 60 (6,60/0), építészeti és rajzvezető főiskolán 4 (0,4%), felső mezőgazdasági akadémián 25 (2,70/0), testnevelési főiskolán 14 (1,5%).

A gyakorlati pályák felé vonzódás mindinkább veszít az erejéből. A jogi fakultásra járt a legtöbb magyar tanuló, mert ügyvédi diplomával aránylag még legjobban tud boldogulni. A tanári pályán nagyon kevés a kltás, hogy kisebbségi tanár álláshoz juthasson. Az orvostanhallgatók száma a multhoz képest csökkent, minek oka az lehet, hogy az orvosi pálya elvégzése igen költséges és hosszú ideig tart, pedig ezen a pályán lehetne elhelyezkedést találni, mert a magyar orvosok száma kevés.

A magyar főiskolások közül 695 (75,8%) Kolozsváron tanult, Bukarestben 151 (16,50/0), Jassiban 13 (1,4%), Csernochoban 20 (2,2%), Kisinevben 1, Temesváron 37 (4%). A mult tanévben a magyar diákok közül oklevelet szerzett 233 és pedig 31 orvosi, 15 gyógyszerészi, 21 bölcsészeti, 116 jogi, 23 irodalmi, 11 felső ipari, 2 felső mezőgazdasági, 3 zene- és színművészeti, 2 szépművészeti, 4 műegyetemi és 4 testnevelési diplomát szerzett.

A román nyelv tudása és a középiskolákban eredményesen tanított francia nyelv tudása az erdélyi magyar főiskolai ifjúságot eltéríti a german irányú kultúrától és a gall szellem felé orientálódik. Ez az irány meglátszik nemcsak az ifjúság francia olvasmányain, hanem külföldi tanulmányútjain is. Franciarszágot jóval több magyar ifjú keresi föl tanulmányai kiegészítése céljából Erdélyből, mint Németországot.

A marosvásárhelyi és márosmegyei Magyar Népkeözsség ülésén foglalkozott az iskolánküvüli népművelés kérdésével. Molter Károly író, ref. kolégiumi tanár részletesen kifejtette azt a széleskörű művelődési programot, amit Erdélyben a népnevelés terén meg kellene valósítani. Mindenekelőtt analfabéta tanfolyamok kellene, olyan falvakon, ahol a román iskolapolitika miatt a magyarságnak egész nemzedéke nőtt fel anélkül, hogy magyarul írni megtanulhatott volna. Kellene különféle szakiskolák; pl. iparisiskolák. Ezenküvül az erdélyi magyarság kívánságára az, hogy a 2 milliónyi romániai magyarság részére külön magyar nyelvű tudományegyetem létesíttessék az állam által.

c) Szlovákia. A mult tanév végén Szlovákiában a következő magyar iskolák működtek: Pozsonyban volt 6 magyar elemi iskola és pedig 2 állami, 1 községi, 2 katolikus, 1 evangélikus, továbbá a Notre Dames és az Orsolyarend 1—1 elemi iskolája. De még mindig 400 magyar gyermek jár másnyelvű elemi iskolába. Vidéken a következő helyeken vannak magyar elemi iskolák: Alsóbodok, Alsócsitár, Bábindál, Berencs (r. kat.), Bód (áll.), Eperjes (ev.), Csehi (közs.), Felsőmecenéz (mag.), Luciabánya (mag.), Főrév (közs.), Geszte (közs.), Gyimes (áll.), Királyi (közs.), Kolon (áll.), Ledec (r. kat.), Magyarbód (ref.), Menye (áll.), Nyitraegerszeg (r. kat.), Nyitraegerscsér (r. kat.), Pográny (r. kat.), Pozsony püspöki (r. kat.), Szalánc

(ref.), Szunyogdi (r. kat.), Vereckye r. kat.), Vicsápapáti (áll.), Zsere (r. kat.), összesen 26 helyen. A nagyszombati magyarság most kérte, hogy magyar nyelvű elemi iskolát állíthasson.

*Középfokú magyar iskola* csak Pozsonyban van és pedig: állami magyar reálgimnázium, magyar négy- és kétéves kereskedelmi iskola, állami magyar tanítóképző, állami magyar polgári fiúiskola, községi polgári leányiskola és az Orsolyarend polgári leányiskolája.

Jelentékeny kultuszmissziót végez a pozsonyi *magyar könyvtár*, mint a városi könyvtárnak egyik osztálya. A magyar könyvtár 13,485 kötetet tartalmaz és pedig szépirodalmi 5939, tudományos 7546 és ifjúsági 627 kötet. A múlt évben a könyvtár 458 kötet új magyar könyvvel gyarapodott. 1938-ban kivittek összesen 7590 kötetet és pedig szépirodalmi 7015, tudományos 575 és ifjúsági 22 kötetet. Igen hézagos az újság és folyóiratállomány, mindössze az Esti Újság, Új Hírek és Új Szív pozsonyi magyar lapok, ezenkívül két magyar folyóirat a Buvár és a Tükör járnak a könyvtárnak. A múlt tanév végén alakult új könyvtártanács, melynek elnöke Stelezer Lajos a magyar főiskolai hallgatók gondnoka, lépéseket tett, hogy a könyvtár olvasótermébe egyéb magyar újságok is folyóiratok is járassanak. A városi könyvtár látogatóinak száma 1938-ban 177,728, ebből magyar 25,656 volt.

*Statisztikai Tudósító (STUD).*

**2. A tanítók szolgálati viszonyai a különféle államokban.** A genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal az összes kulturá államokhoz kérdést intézett, amelyben választ kért a tanítók fizetési, szolgálati- és nyugdíjviszonyaira vonatkozólag. 48 állam küldte be hivatalos jelentését, amit a Hivatal vaskos kötetben kiadott.

a) *Fizetési viszonyok.* Az államok legtöbbségében a tanítók fizetése egyélesen rendezett, de vannak olyan államok is, ahol területenkint, járásonkint változik a tanítók fizetése. Vannak olyan centrálisan kormányzott országok is, ahol egyáltalában nincsen megállapított tanítói fizetési fokozat.

A fizetéseket a különféle államokban más-más szempontok szerint rendezték. Sok helyen az életfenntartás szükségleteit vették figyelembe és így állapították meg a tanítók kezdő fizetését. Továbbá figyelembe vették az eltöltött szolgálati időt, a tudományos készséget, több helyen kitűzött és letett vizsgák eredményét. A legtöbb országban a kezdőfizetést korpótlékokkal emelik, ezek egyik-másik helyen a kezdőfizetés két-háromszorosát is meghaladják. Két ország a szolgálati szabályzatban kényszerrendszabályokat alkalmaz olyan tanítókkal szemben, akik nem felelnek meg kifogástalanul tanítói hivatásuknak. Beigazolt esetekben a tanítói fizetés le-szállítható vagy a korpótlék megvonható.

Az iskolák vezetői a legtöbb államban külön statust alkotnak vagy igazgatói pótlékban részesülnek. Van ország, ahol a tanítói és igazgatói fizetés között igen nagy a különbség, az igazgatói fizetés a tanítói fizetés kétszeresére is emelkedhetik. A legtöbb esetben az igazgatói pótlék az osztályok számához igazodik. Két országban az iskola vezetésével járó ügykezelés minden tanító kötelessége, ezért tehát külön díjazást nem adnak.

Vannak országok, ahol minden tanító mint próbatanító kezdi műkö-

dését. Ezidő alatt több helyen nincsen fizetésük. Angliában a tanítónők fizetése kisebb mint a férfiaké. Míg pl. egy okleveles férfitanító kezdő fizetése évi 168 font sterling, évi pótléka 12 font és legmagasabb fizetése 330 font, addig az okleveles tanítónő kezdő fizetése 150 font, évi pótléka 9 font és elérhető legmagasabb fizetése 258 font. Angliában képesítés nélküli tanítók és tanítónők is vannak. Az ilyen férfi kezdő fizetése 102 font, évi pótléka 7 font 10 sh, az oklevél nélküli tanítónő kezdő fizetése 63 font és évi pótléka 6 font.

Az egyik fizetési fokozatból a másikba való átlépés a legtöbb országokban automatikusan történik, bizonyos meghatározott időközökben. Vannak azonban olyan államok is, ahol az előléptetést szerzett érdemekhez kötik. Franciaországban pl. a kitűnő minősítés soronkívüli előléptetéssel járhat. A tanító Franciaországban 3—4 évenként lép egyik fizetési fokról a másikra. Kiváló tanítói munkát végző tanítók, a tanügyi hatóság előterjesztésére ennél gyorsabban léphetnek előre. A soronkívüli előléptettek száma kontingentálva van, nem lehet több, mint az összes előléptettek 30 %-a. Vannak országok, ahol az előlépés, újabb vizsgákhoz vannak kötve. Egyes helyeken az értékes irodalmi munkásságot, kiváló tankönyvírást vagy a köznek teljesített kiváló szolgálatot jutalmazták soronkívüli előlépéssel. Egyik amerikai államban 4 évet számítanak be annak a tanítónak, aki kimutatja, hogy 50 analfabétát tanított meg írni és olvasni.

Sok államban a tanítók különféle kedvezményben részesülnek. Gyermekeik tandíjmentesek, ösztöndíjat élveznek, bizonyos kinevezéseknél előnyben részesülnek. Sok helyen a tanítók utazási kedvezményben részesülnek.

b) *Szolgálati viszonyok.* A tanítók heti óraszám a jelentést tevő országokban 20 és 30 között váltakozik. Így pl. Németországban a tanító heti 30 órára, Belgiumban heti 20, Dániában 36, Franciaországban 30, Olaszországban 25, Hollandiában 26, Angliában 20 és Lengyelországban heti 30 órára kötelezhető. A gyakorlati tárgyak tanítóinak rendszerint több, a magasabb osztályok tanítóinak és az iskolavezetőknek kevesebb a heti órájuk.

A legtöbb államban a tanítók kötelessége a gyermekek felügyelete a tanítás megkezdése előtt, alatt és után. Ami azt jelenti, hogy amíg gyermek van az iskolában, a tanítónak is ott kell lennie. A legtöbb államban a tanítók főként végzik ezt a felügyeletet, de vannak országok, ahol minden tanítót köteleznek, hogy a tanítás megkezdése előtt 10—45 perccel az iskolában legyen és ott tartózkodjék mindaddig, amíg az utolsó gyermek is elhagyta az iskola épületét.

A tanítók kötelessége mindenütt, hogy időt fordítsanak a tanításra való előkészületre, valamint az írásbeli dolgozatok kijavítására is. Bár meghatározott idő erre sehol sincsen megállapítva, de a szolgálati szabályok ezt mindenütt előírják. Ezt a különféle államokban a legkülönbözőképpen próbálják ellenőrizni. A legtöbb helyen a tanítót kötelezik, hogy erről a munkájáról napló följegyzésekben, munkatervben vagy óravázlatban számoljon be.

Nem számítva a hivatalos ünnepeket, az iskolai szünidő Németországban 85 napban, Dániában 75 napban, Franciaországban 80 napban, Görögországban 122 napban, Olaszországban 61 napban, Lengyelországban 90 nap-

ban, Portugáliában 102 napban, Angliában 50 napban és Svájcban 90 napban van megszabva. Minden államban jár a fizetés a szünetidőre is.

c) *Nyugdíj.* Kevés kivétellel minden állam gondoskodik a tanítók nyugdíjáról. Németországban, Belgiumban és Írországban minden tanítónak az állam adja a nyugdíjat. A legtöbb államban egy erre a célra szolgáló alaptól nyugdíjazzzák a tanítókat. Az alaphoz a tanító is hozzájárul fizetése arányában, az alapot azonban majdnem kivétel nélkül az állam kezeli és az állam is növeli az alapot. A tanítók hozzájárulása 1.5 és 10 % között váltakozik, rendszerint a fizetéséből vonják le.

A nyugdíjazás a legtöbb államban a korhoz van kötve, kevesebb helyen a szolgálati időhöz. Németországban 65, Angliában 60, Franciaországban 55 és Svájcban már 50 éves korában nyugdíjazzzák a tanítót. A nyugdíj nagysága a legtöbb államban a szolgálati időtől és az utolsó fizetéstől függ. Egyes országban a befizetett évi járuléktól is függ vagyis nagyobb hozzájárulással nagyobb nyugdíjat lehet biztosítani. A nyugdíjjogosultság kezdete és az ekkor esedékes legkisebb nyugdíj is minden államban meg van állapítva. Így pl. Magyarországon 10 év után a fizetés 40 %-a, Franciaországban 10 évi szolgálat után az utolsó fizetés 50 %-a. A legmagasabb nyugdíj Franciaországban az utolsó fizetés 75 %-a, Németországban és Svájcban az utolsó fizetés 80 %-a, Romániában és Lengyelországban az utolsó fizetés 100%-a.

Angliában a tanítók nyugdíjazásukkor, a nyugdíjon kívül egyszer és mindenkorra nagyobb összeget is kapnak. Ez az összeg az utolsó fizetés 150 százaléka is lehet. Franciaországban 100%-kal emelik azon tanítók nyugdíját, akik legalább 3 gyermeket 16 éves korukig fölneveltek.

*Internationale Zeitschrift Für Erziehung.*

**3. Természettudományi munkahely Vlnában.** Érdekes és szinte egyedül álló természettudományi intézet áll a vilnai iskolák rendelkezésére, a természettudományoknak modern cselekedtető módszerrel való tanítására. A háború után a harcok középpontjában fekvő Vilna város iskolái igen szomorú sorsra jutottak. Az ellenséges csapatok, a háborús tevékenység sok kárt tettek az iskolaépületekben és a háború után az iskolák nagy hiányt szenvedtek berendezet iskolatermekben, tanszerekben, nélkülözték a legszükségesebb tanítási eszközöket is. Modern, a pedagógiai követelményeknek megfelelő fizikai, kémiai vagy biológiai oktatásra gondolni sem lehetett. A leg-egyszerűbb felszerelésre is hiányzott az anyagi lehetőség.

Ilyen körülmények között tervezett *Domochovszky Sándor* vilnai tanár egy olyan központi intézményt, amelyben Vilna összes iskolái, az elemi iskolától a középiskola felső osztályáig, korszerűen taníthassák a természettudományokat. Mindenekelőtt megfelelő munkahelyről és a legszükségesebb felszerelésről kellett gondoskodnia. Kérésére 1921-ben a városi hatóság egy elhagyott épületet bocsátott rendelkezésére, a felszerelésre kiutalt 3000 Zlotyt (2000 P.)

A rendelkezésére bocsátott épületben levő 5 nagyobb és 5 kisebb helyiséget rendbe hozatta és a kiutalt arányilag nagyon kis összegből egyelőre az alsófokú természettudományok módszeres tanítására rendelkezett be úgy, hogy a tanulók dolgozhassanak, de egyuttal a tanítók és tanárok megfelelő



továbbképzéséről is lehessen gondoskodni. A beszerzett és házilag előállított eszközökkel teljesen a cselekedtető oktatásra irányította a figyelmet. A tanulók 3–4-es csoportokban végeznek kísérleteket, közben megfigyelik a jelenségeket, rajzolnak és jegyeznek. Ahol szükséges ott a tanár kiegészíti a megfigyelést saját kísérletével, azután a tapasztaltakat megbeszélik, megállapítják a lehető alkalmazásokat és összefüggéseket.

Dochovszky a rendelkezésére bocsátott összegekkel évről-évre fejlesztette az intézményt. Ma már teljesen modernül felszerelt épületekben folyik a munka. Az összes vilnai iskolák tanulóit elvezetik ide és itt a természettudományokat, ma már minden fokon, a miniszteri tanterveknek megfelelően, teljesen cselekedtető módszerrel tanítják.

Kezdetben csak a fizika és kémia tanítására voltak berendezve, ma már berendezkedtek a botanika, zoológia és földtan tanítására is. A folyó tanévben a város belsejében egy főintézet és a város különböző pontjain 7 kisebb intézet áll az iskolák rendelkezésére. A főintézetben van 12 nagy munkaterem és 45 különféle egyéb kisebb helyiség. Van továbbá egy 4200 m<sup>2</sup>-nyi iskolakert, mintaszerű aquárium, mely rendszeresen csoportosított 46 kisebb aquáriumból áll. Egy terem a természetvédelmet szolgálja, egy másikban dúsan felszerelt pedagógiai múzeum van a természettudományok köréből, vannak továbbá jól felszerelt különféle műhelyek eszközök javítására és előállítására. Antokot nevű elővárosban 5 hektár erdőterületen botanikus és zoológiai kertet rendeztek be ugyancsak az iskolai tanítás szolgálatára. A főintézeten kívül van 7 kisebb intézet, munkahelyek és a tanuló kísérletekhez szükséges eszközöket találnak az ide beosztott iskolák.

Az egész intézmény Dochovszky tanár vezetése alatt áll, kinek 8 kitűnően képzett tanárnő segítkezik. Dochovszky rendszerint csak irányít, látogatja az órákat, felvilágosít, útbaigazít, gyakran azonban maga is tart mintatanításokat. Az iskolák egyes osztályai általában kettős órákra jönnek be, érkezésekor azonnal a kijelölt terembe vonulnak, ahol már minden eszköz elő van készítve a tanítás megkezdéséhez. A tanárnak egy beosztott tanárnő segítkezik. Óra után minden eszköz ismét úgy marad a helyén, ahogy azt a tanulók a tanítás elején találták. A tanulók füzetükbe jegyezzenek, rajzoljanak, amit otthon javíthatnak, de letisztázniok nem szabad. A füzetek így is mintaszerűen tiszták és rendesek. A füzeteket a tanár kéthetenként átnézi, időnkint egy-egy osztályát Dochovszky is átnézi. 4–5 hetenkint a kísérletek szünetelnek egy hétig, amikor az addig gyűjtött anyagot ismétlik, megbeszélik és kiegészítik.

A múlt tanévben az intézményt a középfokú iskolák továbbképzésre is fölhasználták. A tanárok itt tanulmányozták a természettudományok tanításának újabb módszereit. Rendkívül fontos, hogy a műhelyekben megtanulhatják az eszközök javítását és újak előállítását.

*Zeitschrift für den Phisikalischen und Chemischen Unterricht.*

**4. Az új francia tantervek.** Az elmúlt tanévben jelent meg a francia középiskolák új tanterve, amelyhez 216 oldalas utasítás van csatolva. A vas-kos kötethez fűzött előszó a középiskola céljával, szellemével és módszerével foglalkozik. Utána általános megjegyzések következnek az osztályveze-

tésére vonatkozólag és végül a legapróbb részletekig kidolgozott előírások az egyes tantárgyaknál követendő tanítási eljárásokra vonatkozólag.

Az új tanterv törekszik a középiskola különféle irányait minél szorosabb együttműködésre bírni. A középiskolának az eddigtől teljesen eltérő céljaként egy új francia humanizmus megteremtését tűzi ki. Ennek sajátossága nem annyira ismertek elsajátításra, mint inkább képességek fejlesztésére. A középiskolák feladata tehát formális és nem materiális kiképzés. Az eddig alkalmazott tekintély módszerek helyébe a gondolkodás, az ész unalmának kell lépnie. Az iskola ne akarjon a tanulóra olyan eszméket ráerőszakolni, amelyeket saját magának kell kiképzelnie. A tanuló a tanítás folyamán szerezzen értelmet a jelenségek relativitásának megítélésére, anélkül, hogy az elhatározás alól fölmentenénk.

A középiskola kettős tagozású az alsó négy- és felső négy osztály. Az alsó tagozatnak a célja a humán kiképzés alapjainak lerakása, a felső tagozaté a kiképzés befejezése.

A részletekben megkívánja az Utasítás: 1. A tanítás a gyermek tapasztalataiból induljon ki. Ne legyen dogmatikus, hanem induktív. Az egész vonalon életrevaló tanítást kíván és kizárja az „Ex cathedra” tanítást. A tanulók tapasztalatai álljanak a tanítás elején, ebből kell a modern lélektan eszközeivel a világ megismeréséhez eljutni. (Progresszív módszer). 2. A cselekvő módszer követelményéből következik a probléma felállításának követelménye. A gondolkodás gyakoroltassék azáltal, hogy a tanulót kényszerítsük kérdéseket föltenni és kérdéseket megoldani. 3. Az egyes tantárgyak között szoros kapcsolatot kell teremteni. Ezekon kívül az Utasítás kívánja még a következőket: az anyagot a lehetőségig kívánja leegyszerűsíteni; az emlékezetet gyakorolni, a már megszerzett ismereteket folytonosan gyakorolni. A tanítás nemcsak a tanulás helye, hanem a munka műhelye is legyen. A testgyakorlatoknak kellő idő adassék (osztályonként heti 2 óra).

Az egyes tantárgyakra adott fontosabb utasítások:

*Francia nyelv.* Első helyen áll természetesen az anyanyelv, amelynek tanítására az Utasítás 76 oldalon adja meg az irányítást. Az anyanyelv tanítására a legnagyobb gondot kell fordítani, mert az Utasítás szerint az anyanyelv minden mélyebb és finomabb művelődés szerszáma, minden szellemi és művészeti élvezet eszköze. A gondolatok keletkezésének és a nyelvi készségnek az alapja. Éppen ezért a beszédnevelést tartja a legfontosabbnak, amelyre minden tárgy tanításánál gondot kell fordítani. A beszédnevelés mellett foglalkozik az Utasítás a nyelvi oktatás másik két tényezőjével is: az irodalom és foglalkozás tanításával. A tanítás középpontjába az olvasmányt és szövegmagyarázást helyezi, amit kitűnő eszköznek tart az intellektus nevelésére. Alak és tartalom, gondolati és nyelvi analízist nem szabad egymástól elválasztani. Nagy szerepet szánt az új tanterv az újabb francia irodalomnak, aminek kiválasztásában a tanterv több szabadságot enged a tanárnak, mint amennyi a régi tantervben volt. A tanterv azonban nem hanyagolja el az antik irodalmat sem. Így elrendeli, hogy a B osztályok, amelyek sem latint, sem görögöt nem tanulnak, az antik irodalmat (Homert, Vergiliust) kitűnő fordításban olvassák.

*Latin nyelv.* Kiemeli az Utasítás, hogy a nyelvtanítás nem öncél és itt

is az induktív, aktív módszert kívánja. A fordításnál a szó szerinti fordítást követeli. A fordítás értékét az Utasítás abban látja, hogy közben a tanuló kénytelen a helyes kifejezéseket megkeresni, iskolázza a matematikai érzéket, megmozgatja a képzelőerőt. Fordítani annyit jelent, mint a francia nyelv minden lehetőségét kihasználni. A legjobb eszköz a francia írást megtanulni.

*Történelem.* A történelmet két tagozatban tanítják. A tanítást az ókorral kezdik, ahol a tanuló megtanulja a különféle államformákat és megfigyelheti a fejlődést. Egy évig tanulja az ókort, aztán egy másik évben az újkort 1789-től 1875-ig. A felső fokon a történelemtanítás egészen a jelenkorig folytatódik és a jelenkornak sok időt szentelnek. Az alsó fokon a történettanítás elbeszélés, leírás, de azért megfontolás, ítélőképesség, emlékezet itt is gyakorolandó. Az anyag kiválasztásában a tanárnak nagy szabadsága van.

*Monatschrift für Höhere Schule.*

**5. Magyarország csatlakozott a Nemzetközi Nevelésügyi Intézethez.** A genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal végrehajtó bizottsága a múlt év végén felvette tagjai közé Magyarországot. A Hivatal az elmúlt július havában tartotta szokásos évi igazgatósági tanácsulását Genfben. Az ülésre 50 állam küldötte ki hivatalos képviselőit, a magyar kultuskormány képviselőiben *Dr. Várkonyi Hildebrand* szegedi egyetemi tanár jelent meg. Az igazgatósági tanácsülés elnökéül egyhangúlag *Velics László* berni magyar követet választották meg.

*Piaget* genfi egyetemi tanár a Hivatal igazgatója terjesztette elő évi jelentését. A jelentés elismeréssel emlékezett Magyarországról, felhívta a figyelmet arra, hogy Magyarország nemcsak munkatársnak, hanem mintegy az intézet szülőföldjének tekintendő. A főuram gróf Teleki Pál miniszterelnöké, aki mindenkor az intézet hűséges barátja volt. De nagy érdeme van egy kiváló magyar pedagógusnak *Kemény Ferenc* ny. reáliskolai igazgatónak c. főigazgatónak, aki a kormányközi közoktatásügy mozgalmában nagy érdemű úttörő munkásságot fejtett ki. Neki köszönhető a nemzetközi oktatásügy első alapvető munkája, amelyben már 1914-ben rámutatott az oktatásügygel foglalkozó szervek nemzetközi együttműködésének nagy fontosságára.

A jelentésnek Magyarországra vonatkozó része azzal a kívánsággal zárul, hogy „azok az új kötelek, amelyek az intézetet összefűzik Magyarországgal, tegyék lehetővé, hogy mégjobban megértsük és másokkal is megértsük, hogy milyen értékkel járult hozzá a nevelésügyhöz az az eredeti kulturális ország, amely a legkülönbözőbb civilizációk áramlásának közepette végrehajtva azok szintéziseit, századok óta hű tudott maradni önmagához“.

A jelenlevők a jelentésnek ezt a részét nagy tapsal fogadták, amiért *Velics László* elnök mondott köszönetet.

**6. A tankötelezettség kiterjesztése Angliában** Köztudomású, hogy Angliában, a fiatalok munkanélküliség csökkentése végett, a tankötelezettséget 8 évről 9 évre terjesztették ki. Ez az intézkedés érzékenyen érinti úgy

a felekezetenélküli községi, valamint a felekezeti iskolákat. A kormány kénytelen az államsegélyt, melyet eddig a községi iskoláknak juttatott jelentékenyen fölemeli, de kénytelen a felekezeti iskolákat is anyagilag segíyezni. A felekezeti iskoláknál az államsegélyt három föltételhez kötötték: 1. A felekezeti iskolák tanítóit a jövőben az állam nevezi ki, gyakorolja a felügyeletét és az állam a felekezeti tanítót el is bocsáthatja. Ez a kikötés a hitoktatókra nem vonatkozik, ezeket továbbra is a felekezet alkalmazza. 2. Ha a szülők kívánják a felekezeti iskola is köteles felekezeti jelleg nélküli keresztény hitoktatást nyújtani, úgy ahogy ez az állami iskolákban történik. 3. Ha a szülők más hitoktatást kívánnak, mint aminőt az iskola nyújt, joguk van gyermeküket az iskola hitoktatásából kivonni, de a szülő köteles a gyermek más irányú hitoktatásáról gondoskodni.

Érthető, hogy az egyházak tiltakoztak ezen rendelkezések ellen, arra hivatkozva, hogy ha az állam rendelkezik a tanító fölött, akkor az iskola elveszti egységes egyházi jellegét. A Canterbury érsek közbenjárására az egyházak elfogadták ilyen föltételek mellett is az államsegélyt, amelyet nem nélkülözhetnek. Általában nagy vívmánynak tartják, hogy az állam, ezáltal először, segíyezi a felekezeti iskolákat.

Igy tehát a rendelkezések a folyó tanév elején életbe léptek.

*Internationale Zeitschrift,  
Szenes Adolf.*

## LAPSZEMLE.

**Magyar Paedagogia.** 1939. évi 4. szám. *Gregus Pál* igen hasznos tanulmányának címe: „Tantárgykapcsolás a biológia középiskolai tanításában“. A biológia tanárának egyik legszebb feladata, hogy a tanulókkal megéreztesse a természet egységét, a jelenségek összfüggését. Erre annál inkább képes, minél több ismerete van más szaktudományok terén is. A koncentráció azért is fontos, mert a szétszórt ismereteket egybefűzi és erősíti. Részletesebben mutat a növénytan, állattan és ásványtan közötti kapcsolatokra, majd a biológiának a földrajzi, vegytani, fizikai ismeretekkel való összefűzésére. De épenígy kapcsolatot mutat ki a biológia és a számtan, a történelem, az egészségtan, a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek, a rajz, a kézimunka között is. Ezt az elvet valósítja meg szerzőnek Karl Jánossal együtt a középiskolák számára írt tankönyve (Az élők világa, Egyetemi Nyomda.)

*Noszlopi László* tanulmánya az ifjúság pályaválasztásával foglalkozik. A vizsgálatok csak a fővárosi fiútanulókra szorítkoznak. Az adatokat IV., VI. és VIII. osztályos elemi iskolai, IV. osztályos polgári iskolai és IV., VIII. osztályos középiskolai tanulók szolgáltatták. Többek között megállapítja, hogy az elemi és polgári iskolák tanulói nagyobb többségben ez iskolák jellegének megfelelően, ipari pályákra mennek. A pályaválasztás helyes irányja nemcsak egyéni, hanem nemzeti érdek is. Nemcsak pályaválasztási tanácsadóra van szükség, hanem a pályaismeretek terjesztésére is. Sok pályabizonyára azért nem szerepel a felsorolásban, mert a tanulók nem ismerik azokat.

*Vályi Armand:* „A történelmi megismerés értékéről“ ír. Az adatrengeteg immár lecsökkentették, hogy a történelmi szemlélet, az emberi szellem egyetemes fejlődése lépjen előtérbe. Az események tömegéből is azt emelik ki ma, ami ezt a történelmi törvényszerűséget legjobban feltárja. A módszer is tisztult és hajlékonyabbá vált, mindig az anyaghoz idomulva. A történelmi nevelést az új szempontok szerint három részre tagoltan vizsgálja, az értelmi, érzelmi és akarati nevelés szemszögéből.

A folyóirat e számának kisebb közleményeiben Péch Aladár ismerteti az olasz iskolareformot, Terestyéni Meinrád a „szórakozási idő helyes felhasználására nevelő új amerikai iskolafajt. Váradi József a világháborúnak a nevelésre való hatását.

**Nevelésügyi Szemle.** 1939. évi szeptember—októberi szám. *Kemény Gábor* Eötvös nagy szellemére, igaz értékére hívja fel a figyelmet, akitől még mindig nem tanultunk eleget. Felfogásának és politikájának alapeleme az igazságot kereső középút volt.

*Várady József* időszerű témája „Kisebbségi nyelvű oktatásunk jogforrásai és irodalma“. Nagy körültekintéssel és ismerettel kezeli a tárgyat, s ismét kiviláglik, hogy a magyarság nemzetiségeit soha nem nyomta el.

*Dubay Aladár* fontos nemzeti ügyet tár elénk „Mezőgazdasági szakoktatásunk fejlődése és a közjólét“ c. tanulmányában. Ismerteti a mezőgazdasági szakoktatás multját, törekvéseit, az újabb idők eredményeit és az elérendő célokat.

*Makai Lajos* az internátusok jó nevelő hatásáról emlékezik meg. Az iskola és az internátus viszonya mellérendelt. Az iskola az egyes tárgyak keretén belül nyújt egyes hatásokat, az internátus pedig állandó hatást jelent. A nemzetnevelés céljait szolgálja 1. berendezésében, mely nem ismeri a fölösleges kényelmet; 2. napirendje ránevel a rendszeres munkára; 3. kifejleszti a bajtársi szellemet; 4. felelősségérzetre nevel; 5. az egyén megtanulja érdekeit a köznek alárendelni; 6. kifejleszti a tekintélytisztelőt.

*Berg Pál* „Az angol nevelés legújabb reformjait“ ismerteti. Erről cikkírónak doktori értekezése is jelent meg.

**Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny.** 1939. évi 1. szám. A folyóirat a Képviselőházi Értesítőből közli Szöllősy Jenő országgyűlési képviselőnek interpellációját és Hóman Bálint miniszternek erre adott válaszát a helyettes tanárok helyzetének rendezéséről (1939. június 28-án). Ez a válasz kilátásba helyezte a középiskolai és polgári iskolai helyettes tanárok ügyének rendezését.

*Tóth Pál László* „A tananyag és a tanuló-egyéniesség vizsgálata“ címen ismerteti kísérleti kutatásait és a belőlük levonható tanulságokat. Vizsgálatait az I. osztályban végezte a magyar és latin nyelv anyagából. Alap gondolata az, hogy a tanár jelöli ki az elvégzendő anyagot a maga szempontja szerint, de nincs vizsgálat arra vonatkozólag, hogy a tanuló szempontjából helyes-e ez a mennyiség. Ezek a vizsgálatai, bár elismeri, hogy fogyatékosak, sok hiányra és bajra mutatnak, de éppen ez a jó oldaluk.

*Podl Ákos* a középiskolai rajzoktatás keretébe illesztett műalkotás-ismeretről szól.

A forgácsok egyik szilánkjára arra a fonák helyzetre mutat, hogy 1914 előtt a fiatal kinevezett tanár abban a fizetési osztályban volt, amelyben a százados. Azóta pedig annyira lesüllyedt a tanári fizetés, hogy ma egy hadnagy fizetése öreg tanárét is felülmúlja.

1939. évi 2. szám.

*Hári Ferenc* „A latin olvasmány pedagógiai jelentőségéről“ ír.

*Bárany László* az iskolai ünnepélyekre vonatkozó gondolatait ismerteti. Elsősorban a színelőadások rendet felforgató próbáinak rossz hatásait sorolja fel. Ezek a tanulókat rendes munkamenetükből kizökkentik, megzavarják. A szülőket megerőltető kiadásokba kényszerítik. Pedagógiai hasznuk pedig nem mondható soknak. A hazafias, vallásos, vagy alkalmi ünnepélyek, ha műsorukat és szereplőiket kellő gondtól válogatták ki, pedagógiai-lag értékesek. Ezek minden részletükben, rendezésben és külsőségeikben is ünnepélyesek legyenek. De ne legyenek hosszúak. Másfél órát elegendőnek tart. A számok változatosak legyenek és gyorsan peregjenek. A hangversenyek, ha ilyenek rendezhetők, ne menjenek a szereplők képességein túl, anyagukban a klasszikus értékek mellett a magyar zeneirodalom kiváló számainak is vegyék figyelembe. Délelőtt rendeztessenek, hogy a siker felett utóórában ne nyúljon az éjszakába. Az osztályünnepnek még nem nagyon vannak elterjedve. Könnyen megvalósíthatók, meghittebbek.

*Kovács Endre* a felvidéki tanárok tanfolyamának mérlegét állítja fel. Az eredmény jó. Némi hiány volt abban, hogy nem voltak szlovák és ruszin előadások, azokra tekintettel, akik még fáradtsággal értenek meg mindent magyar nyelven. Fárasztóan hatottak a szakelőadások is, amelyek helyett beszélgetés formájában való tárgyalás lett volna célravezetőbb.

**Magyar Tanítóképző.** 1939. évi 7. szám. *Pintér Jenő* rövid pontokba foglalta a nevelésben és tanításban előforduló hibákat, mindegyiket tömören kibővíve a legfontosabb tudnivalókkal. Egyes pontjai a következők. Hiba. 1. ha nem vagy nevelői lélek; 2. ha hivatalnoknak érzed magad; 3. ha nem erősíted a nemzeti szellemet; 4. ha nem ápolod a vallásos érzést; 5. ha nem fejleszted az erkölcsi ítélőerőt; 6. ha bírálgod a társadalmi rendet; 7. ha nem ragaszkodol a külső rendhez; 8. ha nem látsz és nem hallasz; 9. ha megtűröd a szerénytelen viselkedést; 10. ha túlságosan engedékeny vagy; 11. ha népszerű akarsz lenni; 12. ha nem tudsz bánni tanítványaiddal; 13. ha nem tudod, hogyan szabad büntetni; 14. ha tömegfenyítéssel akarsz rendet teremteni; 15. ha nem készülsz gondosan tanításodra; 16. ha nem jól osztod be idődet; 17. ha nem küzdöd le rossz szokásaidat; 18. ha előadsz, holott tanítanod kellene; 19. ha mellőzöd a tankönyvet és jegyzeteket készíttetsz; 20. ha a leckét nem tudod helyesen számonkérni; 21. ha ügyetlenül kérdezel; 22. ha a tanulókat a notesz betűrendje szerint szolítod fel; 23. ha előbb hívod fel a tanulót és csak azután teszed fel a kérdést; 24. ha bogarasan osztályzol; 25. ha nem rostálod meg a tanulókat; 26. ha túlterheled tanítványaidat; 27. ha tárgyi tévedéseket tanítasz; 28. ha idegen szavakat használasz; 29. ha nem javítod tanítványaid beszédét; 30. ha nem világosítod fel tanulóidat, hogyan

írjanak? 31. ha rosszul választod meg az írásbeliek tárgyát; 32. ha nem javítod gondosan a dolgozatokat; 33. ha nem gondolsz az ismétlésre; 34. ha tanítványaid tudománya nem ér tovább a tankönyvnél; 35. ha az osztályban a tanulók magánviszonyairól érdeklődsz; 36. ha tanítványaidat a magad ügyetnek elintézésére használod fel; 37. ha azt hiszed, hogy a szülőt meg lehet győzni gyermeke vásottságáról, vagy tudatlanságáról; 38. ha nem teljesíted igazgatód utasításait; 39. ha megjegyzéseket teszel tanártársaidra; 40. ha hivatalos dolgokról idegeneket tájékoztatasz; 41. ha nem óvod a tanári tekintélyt; 42. ha ajándékot fogadsz el; 43. ha nem olvasod el a Tantervhez kiadott Utasításokat; 44. ha nem ismered az iskolai Rendtartást; 45. ha nem készülsz el idejében az évi tananyag feldolgozásával; 46. ha nagyon elégedett vagy munkáddal; 47. ha nem szereted a tudományos eszmecseréket; 48. ha nem ügyelsz szertáradra; 50. ha nem érzed át, hogy végső eredményben milyennek is kellene lenned. A 49. pont több apró hibára mutat rá rövidebben. Érdemes minden tanárnak időnkint ezt a hibagyűjteményt teljes egészében átolvasni, hogy önmagát megismerje és a tökéletesedés felé haladni tudjon.

*Garai József* tanulmánya „A nevelés fogalma és a nemzetnevelés” címen a folyóirat következő számában is folytatódik. Kritikai megvilágítással tekinti át a nevelésnek különböző pedagógusoktól és filozófusoktól származó meghatározásait. A tanulmány írója az ismertetéseken túl saját meghatározást nem közöl. Végül röviden a nemzetnevelés meghatározását mutatja be, főképen *Imre Sándor* munkáiból.

*Luttor Ignác* a zsinórirásról nyújt tájékoztatást számos írásmintával. Főképen az írástanítás előtt álló népiskolai tanítók számára hasznosak tanácsai.

1939. évi 8. szám.

Kiemelkedik e számban a négy fényképpel illusztrált beszámoló az elmúlt nyáron Jászberényben tartott szemléltetőeszköz-készítő és munkaiskolai tanítói tanfolyamról.

A folyóirat 9. számában *Kiss Lajos* a tragikus végű *Péterfy Jenő* esztétikus életfelfogását elemzi.

**Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok.** 1939. évi 2. szám. *Koczás Gyula* a középiskolai fizika-tanárok képzésében lát hibákat és rövid tervezetet ad, miként folyjon a fizikatanár-képzés az egyetemen. Ugy látja, itt kell kezdeni annak a circulus vitiosusnak megoldását, amely abban áll, vajjon a rossz tanárképzés az oka a gimnáziumi kifogásolható fizikatanításnak, vagy a gimnáziumot végzettek fogyatékos tudása oka-e az alacsonyabb nivójú egyetemi oktatásnak?

*Pogány János* a német iskolai reformnak a fizikát érintő részleteit ismerteti. Megszűnt a német középiskolák sokfélesége, egységesen 8 évben alapították meg tanulmányi idejüket az eddigi néhol 9 év helyett. Miután a nemzetnevelés erősebben benyomult új tárgyakkal az iskolai életbe, sok tantárgy óraszámát csökkentették. A reform előtt a fizika heti óraszama legnagyobb értéke egyik iskolafajban 17 volt, legkisebb másik iskolában 10, addig most a természettudományos jellegű gimnáziumban van a legtöbb, 9 óra, legkeve-

sebb a nyelvi tagozatban, 7. Természetes, hogy ez hatalmas anyagredukcióval oldható meg. Megváltozott a fizikatanítás célja is. A német nép szükséglete és nemzeti céljai határozzák meg. Vannak osztályok, ahol a heti óraszám egy (1). Ennek igen kevés értéke nyilvánvaló. Kiemelendő, hogy minden, nálunk elterjedt híresztelés ellenére, szorgalmazza a tanulói gyakorlatokat, amelyeknek szoros kapcsolatban kell állaniok magával a tanítással és a munkáltató tanítás előnyeit ki kell használni. A CGS rendszer helyett a gyakorlati m, sec, kg (súly) bevezetését kívánja az új Tanterv. A sztatikai elektromosság helyett kiinduló pont az elektromosságtanban az áramló elektromosság. A leányiskolai fizika erősen különbözik a fiúiskolaitól. Kevesebb a technikai és elméleti ismeret, több a női élethivatással való kapcsolat.

Vermes Miklós azzal a kérdéssel foglalkozik, miként lehet a középiskola VIII. osztályában az új Tanterv kívánalmainak megfelelően a modern fizikai elméleteket beilleszteni.

Ezeket kívül a folyóiratban több szakeikk található.

*Matzkó Gyula.*

**Der Deutsche Volkserzieher.** Az ezidei cikkek közül a következőket ismertetjük. Az 1—2. füzetben August Volkmer, Liebenthal: „Újszerű gyakorlási formák a szók jelentésének elsajátítására“. Minden iskolafaj a szók helyes megértésére törekszik. A gyermek körül elhangzó beszéd, s az általa olvasott szöveg szavai állandó ingert nyújtanak neki a gondolkodásra. Ezeket a szókat, azok tartalmát meg kell a gyermeknek emésztienie, hogy azok valóban szellemi tulajdonaivá legyenek. Az iskolára hárul a feladat, hogy a gyermeknek ezt a munkát megkönnyítse, s erre olyan gyakorlási formákat válasszon, melyek a jelenkori pedagógiai lélektan alapján állanak. Az alábbiakban adunk néhány ilyen gyakorlati iskolai segédeszközt. 1. *Alaki szavak.* Amíg a tanítás a fogalmi szóknak érzéki és szellemi szemléltetéssel való megértését már régtől fogva egyik legfontosabb feladatának tartja: addig az alaki szókat elég mostoha elbánásban részesítették, holott már régen bebizonyosodott, hogy ezeknek a viszonyító szavaknak jelentésbeli helyes felfogása mennyi logikai erőt és iskolázást nyújt. Itt vannak pl. a kötőszók. Ezeknek helyes alkalmazása különösen sok gyakorlást kíván. Kezdetben a legtöbb gyermek csupán az „és“ kötőszót használja. Fűzzük hozzá arra alkalmas egyszerű gyakorlatokkal a „de“ kötőszót is. Később hozzávehetjük az „is azután, azonkívül“, kötőszókat változtatva. Ezáltal élesedik a nyelv-érzék. Erős logikai hatásuk van az „ennek ellenére, ennek dacára“ kötőszóknak, melyek ellentétet fejeznek ki a mondat utótagja s egy ki sem fejezett közbevetés között. Hasonlóképpen meg kell világítani a „bár, dmbár, ha mindjárt“ stb. kötőszók használatát is. 2. *A legközelebbi fajfogalom.* A szó jelentését igen nagy mértékben megvilágítja annak a legközelebbi fajfogalomnak feltüntetése, mely alá az illető fogalom tartozik. Ez a szellemi iskolázásnak igen fontos eszköze. Minél idősebb a gyermek, annál önállóbban hajtja végre ezt a munkát, s az iskolának nincs más dolga, mint a többi társfogalmat is odagyűjteni a fajfogalom alá. Igen hasznos ezekről a szócsoportokról a felsőbb osztályokban rendszeres feljegyzéseket vezetni. 3. *Tájékoztatók segítségül hívása.* Itt arról van szó, hogy számos esetben a tájsza-



vak nyújtanak segédkezet a szó jelentésének megvilágítására, ezt például is illusztrálja. Különösen a falusi foglalkozást kifejező tájszók használhatók fel ilyen célra pl. Pauer (paraszt) pauern (gazdálkodni sőt általában dolgozni.) A tájnyelvek ilyen segítségét iskolánként fel kellene jegyezni s általánosan felhasználni. 4. A szó érzelmi része. Vannak szók, amelyeknek érzelmi jelentését elmélyíti az a kedélybeli hatás, amelyet a szó a lélek mélyén kelt: Pl. a méhészt egyes vidékeken méhatyának hívják jelzésül a bizalmas viszonynak, mely az ember és a méh közt fennáll. A népdalköltészet is gazdag olyan szavakban, melyek érzelmi eredetűek, s azt is váltanak ki. Ilyenek különösen az anya és a gyermek viszonyát feltűntető szóformák pl. Guckäuglein, Herzenssöhnchen stb. Az ilyen gyakorlatoknál őrizkednünk kell a sablonoktól, de örömmel kell üdvözlönnünk a tanulók ilyen irányú felfedezéseit. A szavak helyes felfogása még nem teljes nyelvápolás, de bizonyos, hogy helyes szóértelmezés nélkül nincs összefüggő értelem sem. Homályosan értett szók gátolják az egésznek világos megértését.

*Az oktatófilmek pedagógiai beiktatása a vidéki iskolákban.* (Albert Lübbmann, Woltringhausen.) Az oktatási film feladata a min. rend. szerint az, hogy egyenrangú taneszközként a könyv helyébe lépjen ott, ahol a mozgó kép minden más eszköznél behatóbban szól a gyermekhez. Csodálatos eszköz a film arra, hogy az ifjúságot látni megtanítsa; hogy olyannak lássa az életet mint amilyen. Az oktatófilm iskolai bevonulásakor igen sok technikai és didaktikai nehézséget kellett legyőzni. Pl. kezdetben valamennyi osztálynak egyidejűleg mutatták be a filmet, sőt egyszerre több filmet is adtak elő éspedig magyarázat nélkül. A tanítás sokszor kénytelen volt a film miatt tanmenetszerű munkáját megszakítani, vagy azt a kapott film szerint átcsoportosítani. Most már sok tekintetben javult a helyzet. A vándorkészülékre eső kerületek kisebbek lettek, több a kópia, a tanítóság is beletanult a kezelésbe, s metodikai tapasztalatokban gazdagodtak. Alább adunk néhány gyakorlati tapasztalatot:

I. A filmet akkor kell beiktatni, amikor a tanítás kívánja. A tanító már a tanmenet készítésekor tisztán lássa, hogy mely hónapokban mely filmeket fogja felhasználni. Jegyzeteket állít össze és ezt elküldi a kerületi filmelosztóhoz: egyúttal összeköttetésbe lép a kerület többi tanítójával s összegyeztetik kívánságait. A filmnek az anyag beosztásához kell alkalmazkodnia. Osztatlan iskolánál ugyanaz a film az osztályok kora és érettségi foka szerint más és más szempontból figyelhető meg. Pl. A tűzről szóló film alsó fokon a tüzelő anyag, középfokon a földrajzi táj, s felső fokon a nemzetgazdaság szempontjából veendő szemügyre.

II. Az oktatófilmek eddig divott iskolai felhasználási módja rossz, tehát elvetendő. Ha a tanító metodikailag helyesen akar eljárni, akkor a film-órára éppen olyan gondosan kell előkészülnie mint más órára. Először is előbb saját maga nézze meg a filmet. Eközben meggyőződhetik róla, hogy rendben van-e a gép, s a képanyagot teljesen bírja-e. A kísérő füzetet gondosan áttanulmányozza, esetleg más műveket is átnéz, hogy minden felötlő kérdésre felelni tudjon. Gondoskodhatik kiegészítő taneszközökről is pl. térképről, képről, modellről stb. Végül tisztában kell lennie a film előadási módjával, melynek mindig a film tárgyához kell illeszkednie. 1. Vannak fil-

mek, melyeket előzőleg meg kell beszélni, a nehézségeket el kell háritani, úgy hogy mire a filmet lepergetjük, azt mint a beszélgetés csúcspontját megszakítás nélkül teljes egészében nyújthatjuk. 2. A technikai tárgyú filmeket lezárt szakaszonként adjuk elő s közben megmagyarázzuk. Másodszori lepergetésüknél maguk a tanulók kísérik a filmet magyarázó megjegyzéseinkkel. (Ez mutatja, hogy helyesen fogták-e fel a filmet. 3. Vannak ismét filmek, melyeket minden előkészítés nélkül lepergetünk, tehát magából a film-ből indulunk ki. A lepergetés után a gyermekek kérdéseket tesznek fel arról, amit esetleg nem értettek meg. A filmkezelésnek fentemlített mind a három faját példán mutatja be a szerző. A harmadik fajta filmkezelés 2 órát vett igénybe, míg a felmerült kérdéseket mind megtárgyalták. De a filmet nemcsak előkészíteni kell, hanem a látottakat elmélyíteni és értékesíteni is szükséges. Ez nemcsak feltett kérdésekre való feleletekkel és dolgozatok íratásával történik, hanem kiegészítő olvasmányok tárgyalása és képek rajzoltatása által is.

*Szülőföldismeret a légtérben.* Heinz Tolkenitt, Trebnitz. Miniszteri rendelet írja elő, hogy minden iskolai szak igyekezzék közelebb hozni az ifjúsághoz a léghajózás gondolatát. Ez áll a földrajzra, különösen a szülőföldismeretre is. Ennek szellemében alakították át a tanterveket is. Pl. a népiskola negyedik osztályában a következőket kell ismertetni: fegyvernemek, vitorlázó repülés, repülő vonalak, repülő kikötők. Ezeket leginkább vándorlás és megfigyelés útján sajátíthatjuk el. A legjobb annak az iskolának, melynek közelében repülőtér van. Ezt többször meglátogatjuk s megfigyeléseket eszközöltetünk. Van számos megfigyelés, amelyeket a gyermek maga is végezhet pl. a szél elleni startolás és leszállás; a sík és akadálymentes gördülópálya, a levegőzsák, légi rendőrség, hangárok stb. Sajnos csak kevés iskola van ilyen szerencsés helyzetben. A többi iskola a szülőföldön észlelhető ismereteket használja fel a repülés megfigyelésére. Ez kezdődik a szélrózsa alapos elsajátításával. A szokásos irányjelzőkhöz, mint pl. a szélkakas, útjelzőtábla, folyóirányjelzés stb., hozzájárul most a repülőgép iránya is. Valamely repülőgép irányának gyors és biztos megállapításához már fejlett térszemlélet szükséges. Minél távolabb van tetőpontunktól a repülő, annál nehezebb az iránymegállapítás. Kezdetben tehát a közvetlenül fejünk fölött elszálló gépek irányát próbáljuk megállapítani. Jó segédeszköz erre a célra egy homokba rajzolt irányító kereszt, amibe az irányt beterajzolhatjuk. Nemi gyakorlás után elégtelennek bizonyul a 8 világtáj, s a másodrendű világtájakhoz is kell folyamodnunk. A szelet eddig csak irány és időjárás szempontjából vizsgáltuk, most a repülésre való hatását is nézzük. Itt megkülönböztethetünk hátszelet, ellenszelet és oldalszelet. Hatásukat futás, vagy kerékpározás közben tanulmányozhatjuk. A hátszél gyorsítja, az ellenszél gátolja haladásunkat, míg az oldalszél vagy gyorsít, vagy gátol s e mellett még el is térít az eredeti iránytól. A szélnek a hatását távolból nem lehet pontosan észlelni, de az időhöz és időponthoz kötött pósta- vagy közlekedési repülőket az időjáráshoz kell alkalmaztatni, hogy a menetidőt be lehessen tartani. Tehát ellenszél esetén gyorsítani, hátszélben pedig lassítani kell a motor működését. Ez ismét érdekes feladatok elvégzésére ad al-

kalmat, amiket a gyermek önállóan is meg tud oldani. Általában bizonyos gyakorlás után a tanuló önálló megfigyelésekre is képes. Minden gépet, mely lakóhelye fölött elrepül, megfigyel és adatait a számtani füzetében levő „repülő táblázatába” jegyzi. — Ezek az adatok az órára, szélre és repülési irányra vonatkoznak. Csakhamar kitűnik a repülőjáratokban mutatkozó törvényszerűség. Az útvonalat be is jegyzi a mérőasztalra. A magasság jelzésére vonatkozólag meg kell elégednünk az „alacsony, magas, nagyon magas” kifejezésekkel. De így is megállapíthatjuk az összefüggést a magasság és a gyorsaság közt. Minél magasabb a gép, annál lassúbb a mozgása; ugyanez áll a fokozódó távolságra is. Ezek a megfigyelések kifejlesztik a térben való látást. Irányítsuk a gyermekek figyelmét és érdeklődését a különböző repülőtípusokra, főleg a katonai repülőgépekre. Ismerje meg a repülőgépek különféle repülési alakját, tudja meg melyik a raj, a láné, az ék stb. Hamarosan elkövetkezik az idő, amikor tanulóinkkal mi is elrepülhetünk szülőföldünk fölött. Ez lesz csak az igazi szemléleti oktatás.

*Jármai Vilmos.*

## HÍREK.

**Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola új igazgatója.** *Dr. Szőkefalvi Nagy Gyula*, a Tanárképző Főiskola matematikai tanszékének tudós tanára s egyben a Főiskola igazgatója a Ferenc József Tudományegyetem geometriai és ábrázoló geometriai tanszékére egyetemi nyilvános rendes tanárnak kinevezetvén, a Főiskola igazgatójává *Dr. Ábrahám Ambrus*, premontrai kanonok, egyetemi ny. e. rk. tanár, főiskolai r. tanár, a tudós zoológus neveztetett ki.

**Az Állami Polgári Iskola Tanárképző Főiskola matematikai tanszékének új tanárává** *Dr. Szőkefalvi Nagy Béla*, a szegedi Eötvös Lóránd Kollégiumhoz beosztott kormányzógyűrés gimnáziumi tanár, az ifjabb matematikusok egyik legjelesebb európaihírű tagja neveztetett ki. —

**A polgári iskolai új Rendtartást** az Országos Köznevelési Tanács már teljesen letárgyalta. Az új Rendtartás értesítésünk szerint a tavasszal jelenik meg s az 1940/41. tanév elején lép életbe. — Lényeges pontjaiban az 1938. évi 109670/1938. IX. ü. o. sz. alatt kiadott új gimnáziumi Rendtartáshoz igazodik.

**Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület** a felvidéki és kárpátaljai polgári iskolai tanárok átvételével kapcsolatban bizonyos szempontok figyelembevételét kérte a vallás- és köznevelésiügyi minisztériumtól. Ezzel van kapcsolatban az az intézkedés is, hogy a felvidéki és kárpátaljai polgári iskolák részére az 1939/40. tanév végén az *Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán* és annak gyakorló polgári iskolájában egy hosszabb időtartamú

*szünidei tanfolyam jog rendeztetni.* A tanfolyam tervezetét a Főiskola Igazgatótanácsának megbízásából *Kratofil Dezső* az állami gyakorló polgári iskola igazgatója dolgozta ki s a tervezet további érdemleges tárgyalás, illetőleg döntés céljából a Főiskola vezetősége által már fel is terjesztetett a vallás- és közoktatásügyi Minisztériumhoz. —

**A felvidéki és kárpátaljai középiskolai tanárok szünidei tanfolyama.** A vallás- és közoktatásügyi Minisztérium a felvidéki és kárpátaljai középiskolai tanárok részére f. évi július hó 17-étől 27-éig Debrecenben az ottani *Tisza István Tudományegyetemen*, majd azt követőleg július hó 29-étől augusztus hó 7-éig Budapesten a Középiskolai Tanárképző intézetben háromhetes szünidei tanfolyamot rendezett. A tanfolyamon mintegy 190 felvidéki és kárpátaljai Csehszlovák képesítésű középiskolai tanár vett részt.

A debreceni tanfolyam a szellemi és lelki képzést vállalta programjának s az általános magyarságtudományi előadásokon kívül főleg a magyar nemzet állami, társadalmi, gazdasági rendjére, továbbá a magyar szellemi élet értékeinek feltárására vonatkozó problémákkal foglalkozott. Viszont a budapesti tanárképző-intézetben a hallgatók a magyar középiskolai tanítás legfőbb kérdésein kívül az új középiskolai Tantervvel, a középiskolai Tantervi Utasítással, a Rendtartással s a magyar közoktatásügyi igazgatás és tanulmányi felügyelet rendszerével ismerkedtek meg. —

A tanfolyamon a magyar tudományos élet jelesei s a tanügyi igazgatás irányító férfiai voltak az előadók. —

A tanfolyam gazdag tanulságai, Debrecen város magyaros vendégszeretete, a háromhetes együttélés felemelő lelki impressziói megkapó hatásokat gyakoroltak a tanfolyam hallgatóira.

Itt említjük meg azt is, hogy hasonló tanfolyamok a felvidéki és kárpátaljai népiskolai tanítók részére is rendeztettek. Ilyen tanfolyam volt a Felvidék 24 városában, illetőleg járási székhelyén, valamint Kárpátalja 9 városában, továbbá a budapesti I. ker. és a jászberényi m. kir. állami tanítóképző-intézetekben. Ezeken a tanfolyamokon 3283 felviléki és 1715 kárpátaljai tanító vett részt.

A tanfolyamok előadói a tanítóképző-intézetekben elsősorban az intézetek tanárai voltak, míg a Felvidék és Kárpátalja városaiban mindegyik helyen egy-egy pedagógiai szakos tanítóképző-intézeti tanár, egy-egy gyakorlóiskolai tanító és egy-egy kir. tanfelügyelő volt az előadó. A jászberényi állami tanítóképző-intézetben a népiskolai legszükségesebb taneszközök készítésébe vezették be a tanárokat, amely alkalommat mintegy 25000 szemléltető eszközt készítettek. A taneszközöket a hallgatók magukkal vitték. — A többi tanfolyamon az anyaországban folyó nevelői munkának, az újabb módszertanítói eljárásoknak, a népoktatási törvényeknek és törvényes intézkedéseknek a megismertetése volt a főcél.

Meg kell említenem még, hogy ezeken a tanfolyamokon összefoglaló irodalomtörténeti előadások is voltak.

Léván a tanfolyam szlováknyelvű. Kárpátalja négy városában pedig ruszinnyelvű volt. A tanfolyamokról szóló beszámolók megállapítják, hogy

a tanfolyamok megindítói voltak a továbbhaladásnak s az a cél, hogy a tölünk elszakítva élt felvidéki tanítóság is mennél előbb bekapcsolassék a nemzet közösségébe, teljes mértékben eléretett.

(k. d.)

**Szűnidei tanfolyam a székesfehérvári tankerület nemzetnevelői számára.**  
A szokásos szűnidei tanfolyamok közül gazdag programjával, emelkedett szellemével merőben kiemelkedik az a tanfolyam, melyet a vallás- és közoktatásügyi Minisztérium engedélyével *Balassa Brunó dr.* székesfehérvári tankerületi kir. főigazgató tankerületének nemzetnevelői számára f. évi július hó 6-tól 15-éig rendezett. A tanfolyamon mintegy 650 tanár és tanító vett részt, férfiak és nők, világiak és szerzetesek egyaránt.

A tanfolyam előadói miniszterek, egyetemi és főiskolai tanárok, a gazdasági élet szakemberei, az új magyar élet szellemi vezérei voltak. Előadásaikban, az alábbi rendkívül gazdag és változatos programmal a „*Mai magyarság életrajzát*” ismertették:

*I. Mi a magyar? Dr. Bartucz Lajos: Magyar faj. Dr. Klemm Antal: Magyar szellemi munka. Dr. Bisztray Gyula: Mai magyar irodalom. Dr. Gyöffy István: Öt világrész magyarsága.*

*II. Magyar múlt, magyar jövő. Dr. Hóman Bálint: Záró beszéd.*

*III. Mai magyar élet. a) Új nemzetépítés a világháború után. Dr. Weis István: Mai magyar állam élete. Dr. Krék Mihály: A magyar falu élete. Dr. Lukács Ödön: A mai magyar város élete. Dr. Weis István: A magyar megye élete. b) Magyar társadalom. Dr. Weis István: Mai magyar társadalom. c) Mai magyar közegészségügy. Dr. Johan Béla: Mit várhatunk a mai magyar közegészségügyi munkától? d) Magyar termelő-munka. Hubay Sándor: A magyar mezőgazdaság. Dr. vitéz Gyula Tibor: A magyar ipár. Koós Zoltán: A magyar kereskedelem. Dr. Kresz Károly: A magyar pénzügy. e) Magyar szellemi munka. Dr. Bisztray Gyula: Mai magyar irodalom. Dr. Gyöffy István: Magyar néprajz. Dr. Gyöffy István: Magyar népművészet. Dr. Kocsis István: Mai magyar építészet. Dr. Kopp Jenő: Magyar szobrászat. Dr. Kampis Antal: Magyar festészet. Richter Aladár: Magyar iparművészet. Bírdos Lajos: Magyar ének. Bírdos Lajos: Mai magyar zene.*

*IV. A mai magyar a többi nemzetek előtt. (Külpolitikai tájékoztató.) Dr. Hankiss János: A mai magyar a nemzetek előtt.*

Az előadások 15–17 íven könyv alakban is megjelennek. Mivel a magyar könyvpiacra ilyen összefoglaló mű még nem jelent meg, a könyv a legnagyobb érdeklődésre tarthat számot. A mű ára 3 P 50 f lesz, megrendelhető Székesfehérvárott a tankerületi kir. főigazgatóságnál. (k. d.)

**Beszámoló az egri október 5–7-ki tanügyi és pszichológiai értekezletről.**  
A kultúrdecentralizálódásra való törekvés szép példáját látnuk megvalósulni a közelmúltban. Október hó 5–6-án tartotta az *Egri Nevelők Köre* őszi tanügyi értekezletén, melyen a helybeli és meghívott előadók (Várkonyi Hildebrand dr. és Cser János dr., rendkívül értékes, eszmekeltő gondolatokat plántáltak a nagyszámú és őszinte érdeklődést tanúsító pedagógus hallgatóság lelkébe.

Z

A kétnapos értekezlet központi gondolatát *Somos Lajos dr.* tanítóképző-

intézeti igazgató elnöki megnyitó beszédében fejtette ki. Eddigi nevelésünk fogyatékoságait vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy ezek oka nagyrészt az volt, hogy nevelésünk *nem volt magyar nevelés*. A népből felkerült vezető az idegen gyökerű iskolai kultúrhatások következtében elszakadt a népi kultúrától, a néptől: a népi és művelt rétegek idegenül állanak egymással szemben. A nagy népi tömegekben nincs meg az igazi kultúr-szomj, mert nagyrészt idegennek érzik azt, amit az iskola nyújt nekik. Nevelésünknek célkitűzéseiben, tantervében, egész rendszerében magyarrá kell válnia.

Várkonyi Hildebrand dr. a Somos Lajos által jelzett gondolatkört fejtette ki felejthetetlen hatású előadásában. *A magyar pedagógia célkitűzéseiről, feladatairól* szólva, ezeket a legfőbb nevelői feladatokon keresztül mutatta be. 1. A nevelőnek vállalnia kell a pedagógia tudományos művelését. (A magyar pedagógiai múlt, a magyar gyermek és ifjú lelkének tanulmányozása stb.) 2. Folytonos önműveléssel magába kell fogadnia a kultúra (nemzeti kultúra) pozitív eredményeit. 3. Gondolatokkal, eszmékkel, fogalmakkal szemben folytonosan állást kell foglalnia. Ennek a folytonos nevelői állásfoglalásnak körébe tartoznak a nemzetnevelés gondolatai. Itt elsősorban alapvető fogalmakat kell tisztázni, melyeknek tartalmát éppen ez a nevelői állásfoglalás szabja meg. Ezek a fogalmak: 1. A haza, mely erkölcsi fogalom, érzelmi és erkölcsi valóság. 2. A kultúra, mely mindig nemzeti és sohasem faji és a városi, ú. n. magas kultúrából és a falusi, mely kultúrából tevődik össze. Főlöszleg és káros a magas és mély kultúrát egymásba átalakítani, inkább az legyen a célunk, hogy a mély kultúra értékes gyökereit feltárva, öntudatos falukultúrának vessük meg az alapjait. Az egyház és az állam a taranszcendens, illetve immanens kultúráját mozdítják elő. 3. A mély kultúra egyénisége a mély kultúrának megfelelő személyiséggé alakul, ez az átalakulás folytonos állásfoglalás eredményeként, ugrásszerűen történik. — A falukutatás és falunevelés célját, módjait a nemzetnevelés fogalma felől kell megtalálni.

Várkonyi Hildebrand nagy tetszéssel fogadott előadása nevelésünknek igazi magyar neveléssé való alakulásához kitűnően átgondolt, iránytjelző útmutatást adott.

Keller Aladár polg. isk. igazgató az egységes, szervezett megnyilvánulások nemzetnevelő hatásáról, M. Bárány Irén dr. a pedagógiai nagystílűségről, a jóra emlékező és a rosszat felejtő tanár típusáról beszélt. Palos Bernardin dr. a „nehezen nevelhető” gyermek problémáját fejtegette, Rakvach Rezső népisk. igazgató az egri egyházmegyében rendezett népiskolai „tanulmányi versenyekről” számolt be.

Cser János dr. előadása szervesen hozzákapcsolódott Várkonyi Hildebrand fejtegetéseivel. *A magyar gyermektanulmányozás történetének és eddigi eredményeinek vázlatos ismertetése* után a mai magyar gyermektanulmányozás *feladatairól* beszélt. A testméretek testi (sportbeli) teljesítmények, bizonyos standardok megállapítása az előadó szerint az egyetemi intézetek feladata. A gyakorlati pedagógus az élmények, magatartás, alkotások, szellemi teljesítmények körébe tartozó vizsgálatokat végezheti el. Itt legköze-

lebbi célnak a magyar gyermek nyelvkincsének vizsgálatát jelölte meg és ezzel kapcsolatban bemutatta saját ilyenirányú vizsgálatainak egy részét. (Nagyszámú gyermekben elvégzett szabad asszociációs és szótömegvizsgálatok francia és amerikai adatokkal összehasonlítva.)

Október 5–7-én alakult meg és tartotta első értekezletét az a *munkaközösség*, melynek tagjai az ország különböző városaiban élő tanítóképző-intézeti tanárok, akiknek nagyrésze a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani intézetből került ki és akik már eddig is egykori mesterüknek, Várkonyi Hildebrand professzornak szellemében dolgoztak. A munkaközösség termékeny megbeszéléseken megtárgyalta az iskolai (főleg liceumi) lélektannak és általában a *magyar lélektannak* egész problémakörét és megállapította azokat a szempontokat, melyeknek egy új liceumi lélektani tankönyv megírásánál érvényesülniük kell. A továbbiakban elhatározták, hogy Várkonyi Hildebrand szellemi irányításával és Cser János közvetlen vezetésével és egy-egy módszerrel széleskörű kutatómunkát, vizsgálatokat indítanak meg a *magyar gyermek nyelvkincsének feltárására*.

Uherkovich Gábor.

**A Gyakorló Iskola Könyvtára.** A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* A gyakorlóiskola tanértestületének közreműködésével szerkesztette: *Szenes Adolf*, 384 lapon tartalmazza a nemzeti munkaiskola gondolatának kialakulását, a munkaiskola lélektani alapvetését, a tanítás technikájának fontosabb elveit. Ára fűzve 10.— P, díszes vázonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: *Szenes Adolf*. XVI+118 lapon tárgyalja, miként tehető a számtantanítás élénkké és vonzóvá. Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Mennyiségtanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: *Szenes Adolf*. Ára fűzve 5.60 P, kötve 6.80 P.

A tanulók részére csinos kiállításban megjelent: *Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.* Irta: *Szenes Adolf*. Az ajándékkönyvnek is kiválóan alkalmas könyv ára kemény kötésben 2.50 P. Öt megrendelt példány után egy ingyen példány jár.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: *Kratofil Dezső*. Ára: 2.80 pengő.

IV. kötet. *Mennyiségtanítás az élet iskolájában.* II. rész. A könyvviteltanítás vezérkönyve. Irta: *Szenes Adolf*. Ára 4.80 P.

V. kötet. *Matkó Gyula: Kísérleteztetők fizikatanítás.* Ára: 12.— P, tanároknak 8.— P.

VI. kötet. *Jeges Sándor: A biológia tanításának vezérkönyve.* A 200 oldalas és közel 100 ábrát tartalmazó mű ára: iskoláknak 10 P, tanároknak 7 P.

VII. kötet. *Múth János: A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.* Ára: 4.40 pengő.

VIII. kötet. *Udvarhelyi Károly: Vázlatok a földrajztanításhoz, — mit raj-*

zoljunk a földrajzi órán. I. rész: *Alapfogalmak, Magyarország.* II. rész: *Európa.* III. rész: *Idegen világrészek, csillagászat.* IV. rész: *Általános földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek.* 128 lap. Ára 6 P, tanároknak 4 P 50 f. (A második kiadás is megjelent.)

IX. kötet. *Fogassy Ödön: Szőlő (kézimunka) mintalapok.* Ára 6.80 P.

X. kötet. *Jeges Sándor: Vázlatok a természetrajztanításhoz.* Megjelent Szegeden, 1934-ben. Ára 5.60 P.

XI. kötet. *Udvarhelyi Károly: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, — földrajzi gondolkodásra való nevelés.* 272 oldal, 81 ábrával, Szeged, 1934. Ára 12 P, kartársak részére 8 P.

XII. kötet. *Matzkó Gyula: „Vázlatok a fizikatanításhoz“.* Tanítási óránként egybeállítva 96 lapon, egy ívnyi szöveggel. Ára 8.60 P.

XIII. kötet. *Sztrókay Mária: Magyar hímzés-varrás.* (100 mintalap. A szerző gyűjtései és eredeti rajzai.) Ára 12.— P.

XIV. kötet. *Kovács B. Jánosné Ruda Erzsébet: A nevelő testgyakorlás tanításanyagának tanmenetszerű felosztása.* A közép- és polgári leányiskolák I—IV. osztálya számára. Ára: 3.50 P.

XV. kötet. *Jeges Sándor: Vegytanítás a cselekvő iskolában,* 220 oldal, 150 ábrával. Ára 10 P, kartársak részére 7.50 P.

XVI. kötet. *Fogassy Ödön: Kézimunka (Szőlő)-mintalapok. II. sorozat. Huzalmunkák gyűjteménye,* 400 ábrával. Ára 7.50 P.

XVII. kötet. *Szántó Lőrinc: A magyar nyelv és irodalom tanítása,* 305 oldal. Ára 12 P 60 f.

XVIII. kötet. *Kratofil Dezső: Mennyiségtanítás az élet iskolájában. III. rész. A geometria tanításának vezérkönyve,* 282 oldal, 183 ábrával. Ára 12.60 P.

XIX. kötet. *Jeges Sándor: Természetrajz. (Gyakorlati tanítások.) I. rész.* 270 oldal, 140 ábrával. Ára: 12 P.

XX. kötet. *Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai,* 173 oldal. Ára: 8 P 40 f.

XXI. kötet. *Udvarhelyi Károly: Magyarország földrajza az iskolában és szülőföldismertetés.* 230 oldal. Ára: 10 P.

XXII. kötet. *Matzkó Gyula: Fizika. Gyakorlati tanítások. I. rész.* Ára: 8 P 80. f.

XXIII. kötet. *Jeges Sándor: Természetrajz. Gyakorlati tanítások. II. rész.* Ára 12 pengő.

\*

Kiadványunk jelen száma: 86 oldal. Az 1939. évi 8310 sz. M. E. rendelet értelmében kiadványaink f. évi példányait további intézkedésig 50 %-al csökkenteni kényszerültünk. Kiadványunk évi rendes terjedelme az előző években átlagosan 32 ív = 512 oldal volt, a f. tanévben tehát 256 oldal lesz, mégpedig az (1—4.) jelzésű füzet 86, az (5—7) jelzésű és a (8—10) jelzésű füzet 86—84 oldalas.

---

A f. tanévi előfizetési összeg (12 P) az Angol-Magyar Bank R. T. Szegedi Fiók, Szeged 26.228 számú csekkszámlájára küldendő be.

---



# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 5 kettős számjelzésű könyvalakú füzetben, 32 ivnyí terjedelemben. Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.  
Szeged, Boldogasszony-sugár 18 szám.

## Védekező magatartások a gyermekkorban

A neveléslélektan azt a célt tűzi ki maga elé, hogy megismerje és megismertesse a nevelés alatt álló növendék *konkrét lelki világát*. Mivel a „növendéken” rendszerint *fejlődésben levő* emberi személyiséget értünk, azért a neveléslélektan különösen a gyermek- és ifjúkor konkrét lelki életét vizsgálja és elemzi hogy így alapot és kiindulópontot nyerjen a nevelési ráhatásol mérlegelésére. Mit értünk azonban ezen kifejezésen: „*konkrét* lélektan? Mindenekelőtt erre a kérdésre kell válaszolnunk, mielőtt a konkrét lelki életnek azokat a jelenségeit elemeznénk, melyeket ennek a kis tanulmánynak címébe írtunk. A védekező magatartások fognak például szolgálni arra, hogyan szemléli a konkrét lélektan az embernek, de különösen a gyermeknek viselkedéseit, mit vesz észre s mit emel ki az emberi személyiségnek olyannyira bonyolult és sokféleképpen értelmezhető cselekvéseiből.

E szóval: *cselekvés*, már meg is jelöltük a konkrét lélektan kiindulópontját és alapgondolatát. A legsikeresebb emberszemlélethez, emberismerethez, általában az emberi személyiség tudományos, vagy filozófiai értelmezéséhez ez az út vezet el legjobban. Egy emberről *mindent* megtudhatunk, ha cselekvéseit ismerjük — és csakis cselekvések elemzése és értelmezése ismerethet meg bennünket az illető személyiség belső, lelki életével, mondja *Häberlin*. A cselekvések közegeén át jutunk el a személyiség magváig, jelleméig, típusos, vagy egészen egyéni sajátosságaihoz, és az emberek cselekvésein keresztül állapíthatjuk meg a legáltalánosabb lelki törvényszerűségeket is és csakis ezeknek a cselekvéseknek útján; más útunk a lélektanban nin-

csen. Természetesen, ennek az alapvető tételnek megállapítása után, nyomban a kérdések egész serege tódulhat a lélek búvár ajkára; a legfontosabbakra mindjárt e helyen válaszolunk is.

Igy pl. helyesen kell értelmezni az emberi *cselekvések fogalmát*. A lélektanban nem csupán az egyes emberi cselekvéseket vesszük ismeretszerzésünkben figyelembe (minő pl. a gyermek játéka, mozgásai, olvasása, értelmi műveletei, tanulása, imádsága, stb., stb.), hanem a cselekvések rendszereit, vagyis összekapcsolódásait értelmes egészekké, melyeket már *viselkedéseknek* nevezünk. Az egész emberi élet cselekvések és viselkedések nagy, összefüggő sorozata, amelyet alkalmasan lehet *életdrámának* nevezni. Ez az elnevezés azért is jól használható, mert az egyén élete és a dráma közötti igazi párhuzamot találunk: főképpen abban, ami bennünket e helyen elsősorban érdekel; mind a kettőnek a középpontjában egy „személyiség” áll s mind a kettőben harcok és küzdelmek folynak. A konkrét lélektannak is épen az emberi élet „dinamikai” oldala tűnt fel, azaz: a cselekvéseknek drámai küzdelme; ez az „élet”; ez a „lelki életnek” legsajátosabb vonása. De vizsgáljuk tovább a konkrét lélektan alap gondolatait.

Minden életdrámának *végző alapja* egy *őstendenciában* van: ez az *önérvényesítés* (Boda), vagy *önkifejtés* (Pfänder) törekvése. Erre az alapra kell minden cselekvésünket végző fokon visszavezetni, ha gyökerében meg akarjuk őket érteni. A legnagyobb önzés fokától kezdve, a vértanúk legátiszellemültebb önfeláldozásáig, — a fitogtató hengegéstől a lemondó magánykeresésig, — a hivatali pálya becsvágyától a tudós és művész „önzetlen” alkotásáig, — minden cselekvés, kivétel nélkül, az *én* érvényesülésének szolgálatában áll, különbség csak abban van, hogy az egyes egyének *miben* találják meg *énjü*k érvényesülését. Az önérvényesítés ezernyi számú alakjai, változatai azonban két *sarkpont* köré csoportosíthatók. Cselekvéseink ugyanis *szükségleteink, vágyaink, ösztönzéseink, szándékaink, céljaink, feladataink, eszményeink*, egyszóval: „*indítékaink*” rúgóin mozognak és *közvetlenül sikerre* kívánnak jutni. Az emberi életdráma két sarkpontja tehát: a siker, vagy, persze, a sikertelenség. Minden cselekvésünk természeténél fogva magában hordozza a sikerre törés kényszerét; viszont nem kevésbé igaz az is, hogy életünk sikerek és sikertelenségek szakadatlan láncolatából áll. A sikernek életszerű velejárója a *kellemesség*, vagy *kielégültség*, a sikertelenségnek pedig a *kellemetlenség*, *kinemelésültség* állapota: mind a két állapot fogalma nagyon sokféle színezetet és fokot rejt magában.

A „siker” azonban ritkán, vagy talán soha sem jár az életben *küzdelem* nélkül. Az életdráma: küzdelmek és győzelmek, vagy küzdelmek és bukások sorozata és egysége. Az életküzd-

lennek két fő manővere van: az *alkalmazkodás* és az *alkalmazás*; mind a kettő az élet kisebb-nagyobb *feladatainak, problémáinak és összeütközéseinek* megoldását szolgálja. Nem téveszthetjük ugyanis szem elől egy pillanatra sem, hogy létezésünk első pillanatától fogva folyton harcban állunk környezetünkkel, a külső és belső világunkkal, melyet szolgálatunkba akarunk hajtani, meghódítani (alkalmazás), és ugyanekkor okosan és számítóan meghajlunk erőik és törvényeik előtt (alkalmazkodás), de csak azért hogy győzzünk, érvényesüljünk és boldogok legyünk.

Hogy az élet csakugyan „drámai küzdelem“, azt nemcsak a beethoveni sorsszimfóniából tanulhatjuk meg, hanem egyszerűen az emberi cselekvések fentebb vázolt jellegzetességeiből is. Harc és küzdelem azért van s azért kikerülhetetlen itt, mert a sikerek elé mindenféle *akadályok* tornyosulnak, a cselekvések különféle *nehézségekbe* ütköznek, és saját bensőnkben is sokféle *konfliktus* támadhat. De a sikerről nem mondunk le és valamiféle megoldást mindig keresünk és találunk is kell, ha másban nem, hát akkor valamilyen *megalkuvásban, kompromisszumban*, vagy pedig személyiségünk bizonyos *lerombolásában* (lelki betegségek, hysteria, regresszió, stb.).

Épen ezen a ponton érkezünk el kitűzött feladatunkhoz. — A konkrét lélektan alapfogalmainak fonalán haladva, vessünk még egy pillantást az emberi cselekvések „dinamikájára“ s keressük meg bennük a *sikerek és győzelmek* sajátos lelki mechanizmusát. Említettük, hogy minden cselekvésünk valamilyen ösztönzésből (impulzusból), vagy vágyból, szándékból, akarásból, érülethből stb. ered. Ezeket a forrásokat, vagy rúgókat általában indítékoknak is nevezhetjük, s jellemző sajátságuk abban van, hogy mindaddig uralkodnak a személyiség egészen és meghatározzák annak cselekvéseit, amíg az illető szükséglet, impulzus stb. tart; nem szűnnek meg előbb, míg a szükségletet „ki nem elégítettük“, míg a belső ösztönzést „le nem reagáltuk“, vagy „el nem nyomtuk“, „mással nem helyettesítettük“ stb. A motívumok tehát valamiféle elintézést követelnek s ez az elintézés nem mindig történik símán és zökkenő (harc) nélkül. Az indítékok (vágyak, szükségletek, belső ösztönzések stb.) kielégítésének és így a megzavart lelki egyensúly helyreállításának két fő módozata van: az első az indíték *természetes*, vagy *direkt* kielégítése, a természetes szükségletnek megfelelő cselekvéssel. Ilyen pl. az éhség lecsillapítása táplálékfelvétellel. Általában megjegyezhetjük, hogy az élet fenntartásához *elsődlegesen* szükséges tevékenységek ilyen közvetlen és természetes kielégüléseket követelnek. (Már a nemi ösztön közvetlen kielégülése nem szükséges az egyén szempontjából, — ez csak a faj fennmaradásához nélkülözhetetlen. Ezért a nemi ösztönnek van-

nak *indirekt* kielégülési lehetőségei is; mint mindjárt látni fogjuk.)

A második módszer az *indirekt*, vagyis a nem közvetlenül természetes, hanem *mesterséges* úton való megoldása a felmerült kérdésnek, amely nemcsak mesterséges, kerülő utat jelent, hanem sokszor mesterkéltné, vagy álúton történő megoldást is. Az álúton keresett megoldások és kielégülések jellemzésére szoktuk használni Nietzsche óta az „álarc” fogalmát, vagy a „gerillaharc” szemléltető képét. Az életérdekek védelmében a felnőtt ember és a gyermek is „álarcot ölt”, azaz másnak mutatja magát, mint amit valóban érez, vagy tervez; a gyermekkor lelki életében ezen „álarcok” jelentőségét különösen Müller-Freienfels emelte ki. De jól megvilágítja az álúton lezajló kielégülés-megoldások lelki szerezetét, a „gerillaharc” elképzelése is: az élet ugyanis állandó küzdelem, melyben a nehézségek ellen vagy *nyíltan*, vagy *rejtett* stratégiával élünk, azaz elrejtjük szándékainkat az ellenség elől s ott támadjuk, ahol legkevésbé várja. Ilyenek az emberi személyiség különböző szükségleteinek, vágyainak stb. igen sok esetben történő kielégítései is.

Az indirekt úton, vagy álúton lezajló vágykielégítések rendszerint *védekező* jellegűek s azért „*védekező mechanizmusoknak*” nevezzük őket. A védekező mechanizmusok nagy-számából csak néhány szemelvényt mutatunk itt be olvasóinknak, azzal a célzattal, hogy a bennük megnyilvánuló alapszerkezetet más, hasonló viselkedéseken is tanulmányozhassák. A gyermekkorban a védekezések a gyermeknek (erkölcsileg helytelen, vagy helyes) *kellemes állapotát* törekszenek megőrizni a külső, vagy belső fenyegető veszélyek ellen. A végső cél mindig az önérvényesítés elérése, a kellemes állapotnak (a sikernek) *minden áron való* való biztosításával. Ilyen védekező magatartások és mechanizmusok pl. a következők: az indítékhelyettesítés, a regresszió, vagy tétlenség, beteges magánykeresés, visszahúzódás a munkától, félelem a harctól, eltitkolás, színlelés, a hazugságok, ürügyek, csalások különféle fajtái, mások vádolása saját hibáink és bukásunk mentegetésére, az önigazolások, szeszélyek, a képzeletbe, vagy betegségbe, hisztériába való menekülés, a kompenzálás és szublimálás, a játék (a felnőttek a munkába menekülnek kízó problémáik elől, a gyermekek a játékba); stb., stb. Mindezek közvetett, kerülő úton történő levezetései valamely sürgető szükségletnek, váagnak; velük mindig valamely (helyes, vagy helytelen) „*életérdekünket*”, kellemes állapotunkat törekszünk megvédelmezni az őket fenyegető veszedelmek ellen. E védekezések némelyikét, pl. a hazugságot, a lélektan már eddig is tüzetes vizsgálat alá vette abban a fejezetben, amely minden gyermeklélektanban ezt a címet szokta viselni: „a gyermekek

hibái“, és lényegük a védekezésben áll. Lássunk néhány jellegzetes példát:

1. A legismertebb védekező rendszert a felnőttek és a gyermekek *hazugságaiban* láthatjuk. Ami különösen a gyermekkori hazugságokat illeti, bő és részletes irodalom áll rendelkezésünkre (*F. Baumgarten, Lipman—Plaut, Le Senne, R. Cousinet*); a régebbi tanulmányokból azonban nem tűnik ki a gyermekkori hazugságoknak sajátos *védekező* jellege. Ezt és a hazugság különböző fejlődési eseteit főképen *Cousinet* domborította ki, egyúttal rámutatva a hazugságok alapját tevő egyik lényeges és eddig figyelmen kívül maradt mozzanatra: ez a *motivumhelyettesítés* (substitution) művelete. A „valódi“ és erkölcsi értelemben véve is „teljes“ hazugságokat megelőzik a motivumhelyettesítésnek olyan esetei, amelyek nem egyenlőértékűek a „teljes“ hazugsággal, de mindenesetre szintén a védekezés célzatával jönnek létre. A gyermek korán megtanul *színlelni*, azaz úgy viselkedni, „mintha“ más indítók vezetné, nem pedig valamely „tilos“ jelzésű vágy; a valóság pedig az, hogy ezt az eredeti vágyat akarja kielégíteni. A színlelésben tehát más, látszólagos motivumot „helyettesít be“ a gyermek az igazinak elpalástolására és a felnőttek félrevezetésére, sokszor nem is jutva el ennek a manővernek teljes tudatosságáig. Hasonló eset ehhez az, mikor a gyermeket a tiltott cselekvésen rajtakapjuk és azt kérdezzük: „ki tette ezt?“ — a kis gyermek első, spontán válasza a tagadás. Védekezése ebben az esetben szintén „helyettesítésben“ áll: a bűnös és a következményektől féltő gyermek szeretné maga helyett az ártatlant odaállítani az ítélkező felnőtt elé. A védekezés egyik fő-formája a nagyobb gyermekeknél, az iskoláskorban az *óvatosságból* eredő hazugság (vagy csalás). A gyermek sorsa ugyanis a felnőttek társadalmában mindig a védekezés magatartását szabja meg számára: *Müller—Freienfels* szerint a gyermek alaphangulata bizonyos szorongás, vagy félelem azokkal a hatalmakkal szemben, melyek kis személyét körülveszik és mindenféle követelésekkel szorongatják. A gyermek fő tevékenysége tehát az okos alkalmazkodásban áll; küzdelem és harc ez, melyben a ravaszságnak nagy szerep jut még azoknál a gyermekeknél is, kiket egyébként nem nevelnek kegyetlenül, vagy „szigorúan“, hanem esetleg büntetés nélkül és teljes „szabadságban“. A természetes fejlődés az ilyen gyermekeket sem veszi ki az életküzdelem megpróbáltatásainak kötelező szabálya alól, sokszor azonban a lecke későn érkezik s a gyermek ártatlanul bűnhődik azért, mert a környezet túlságosan óvta. A gyermekek a felnőttekkel szemben tehát szükségképpen az óvatosság álláspontjára helyezkednek és iparkodnak gyöngéiket felhasználni (hízélgés). Ebből a védekező törekvésből is sok színlelés, csalás, kettős viselkedés és hazugság származhat, nem is szólva azokról

az iskolai, vagy otthoni hazugságokról, amelyeknek eredő forrása a büntetéstől való félelem s amelyek rendszerint a hazugság minden jellegzetességét magukon hordozzák. Az iskolai élet, a maga szigorú rendjével, követelményeivel általában a „természetellenes“ a gyermek csapongó, élénken mozgásos és játékos lényé számára; innen származik az iskolás gyermekeknek az a tendenciája, hogy az iskolai élet rendjével vagy nyíltan, vagy *titokban* szembeszálljanak, ellene „védekezzenek“; ezek a védekezések mindenféle „álarc“ és (helytelen) erkölcsi kódexek kifejlődését mozdítják elő a gyermekek társadalmában. Ez az iskolai erkölcsi kódex a hazugságok és csalfaságok minden fajtát megengedettnek nyilvánítja a nevelőkkel szemben.

Ami a *nevelői irányítást* illeti, e helyen csupán a gyermek óvatosságának és gyanakvásának problémáját érintjük; a hazugság és őszinteség egész kérdéskörére e helyen nem terjeszkedünk ki. A gyermek helyes irányítása azon az elven nyugszik, hogy *bizonyos fokú* óvatosság az emberi élet helyes és bölcs berendezéséhez nélkülözhetetlenül szükséges; a túlságosan s vakon bízó embert számtalan csalódás és baj környékezi. Az óvatosságnak a gyermekkorban csak *kevés* egyénre szabad kiterjednie; a nagyobb gyermekeket továbbá arra is kell tanítanunk, hogy gyanakvás helyett igyekezzenek megismerni az emberek különböző szokásaikat, indítékaikat stb. és ahhoz szabni viselkedésüket, amit e megismerés mond. A gyanakvásra s a belőle fakadó védekezésre való hajlandóság egyébként valószínűen *velünk született típusjellegen* (introvertáltságon?) nyugszik.

2. Az *önigazolás* (az angol lélektan ezt a kifejezést használja: „rationalization“) abban áll, hogy valamely cselekedetünk, vagy viselkedésünk igazi indítóokát eltitkolva, ürügyet, vagy ürügyeket hozunk fel, olyanokat, amelyek másoknál hiteltre találnak. Az önigazolás, cselekvéseink kimentése (exkuzáció) a felnőttek társadalmában annyira meghonosodott szokás, hogy az a bevett, a „konvencionális hazugságok“ sorában foglal helyet és általános elismerésnek örvend. Az ürügyekkel dolgozó egyén mindig hazudik, vagy színlel is egyúttal, mert nem árulja el a valódi okot és megvan viselkedésében a félrevezetés szándéka. Az önigazolás eseteit azonban mégis különválaszthatjuk a hazugságoktól, mert az ürügyek sokszor közel állanak a valódi okokhoz. Egy gyermek pl. későn jön haza az iskolából. A szülők kérdésére nem a késés valódi (egyetlen) okával válaszol, hanem a számtalan *lehető ok közül egyet* kiragad és azt tünteti fel igazi késleltető körülménynek (pl. hogy nem kapott idejében villamost; az igazi ok pedig az volt, hogy egy társával megnézett a Párisi Nagy Áruház kirakatában egy újonnan érkezett repülőgépmodellt). A gyermek érzi, hogy cselekedeteink nem egyetlen okból erednek, hanem igen sok körülmény közreműködéséből

szövődnek; e körülmények közül azután azt választja ki, amelynek igazoló ereje, sikere valószínűen a legnagyobb, míg a valódi okot eltitkolja, attól tartva, hogy az nem talál megértésre, vagy méltánylásra, vagy pedig egyenesen büntetést von maga után. Nem mond tehát a gyermek *teljesen* valótlant, de nem mondja meg a *teljes* igazságot. — Egy más és a személyi-erkölcsi fejlődés szempontjából még nagyobb figyelmet érdemlő fajtája az önigazolásnak az, amely *önmagunk megcsalásával* jár. Az ember ugyanis erre is nagymértékben hajlamos: hogy önmagunk felől niennyi illuziót táplálunk általában, azt nemcsak az önmegismerést hiába követelő delfi orákulum (ismerd meg tenmagadat!), hanem az introspektív lélektan is igazolja. Önérvényesítő östörekvésűinknek egyik veszedelmes alakja az önámítás, amely éniünk szeretetéből ered s ez a szeretet is „vak“, nemcsak a szerelem. Az önámítás hajlama győz akkor is, mikor nemcsak mások előtt „igazoljuk“ magunkat nagy sikerrel, hanem végül önmagunk előtt is. Saját magunknak legjobb védőügyvédei és legenyhébb bírái mindig mi magunk vagyunk. A gyermek is hamar elérkezik saját személyiségének ehhez a pártfogolásához és önvédelme, önigazolása egyúttal saját magának félrevezetésével is párosulhat. A gyermek addig és annyiszor hoz föl ürügyeket a saját mentségére, míg végül maga is hitelt ad ezeknek s őket cselekvései *valódi* rúgóinak tartja. Épen ezért, ha a nevelők észreveszik a gyermeknek ezt a hajlandóságát, akkor jobb, ha nem is kérdezik cselekedeteik okát, semhogy a gyermek hamis útra terelődő önigazoló hajlamát megerősítsék; a másik fontos elv, hogy ilyen esetekben, mindjárt a korai gyermekségtől fogva, rámutassanak arra, hogy a valódi indítóokokat mindig meg kell különböztetni a felszínen mutatkozó álokoktól és ürügyektől, — magunkban épen úgy, mint másokban. Az igazmondásra és őszinteségre való nevelésnek első lépése az, hogy legelsősorban törekedjünk őszinték lenni: *önmagunkkal* szemben! Természetesen ez a törekvés főleg az igazság szeretetén alapulhat, nem pedig büntető eljárásokon.

3. A védekezésnek gyakori esete az *árulkodás*, mások hibáinak feljelentése, vagy *saját* hibáinknak másokra való *áthárítása*. A paradicsomi jelenet, mely szerint Ádám a közös hibát Évára, ez pedig a kígyóra hárítja át, mély emberi lélektant szimbolizál. Önérvényesítő tendenciánk tiltakozik az ellen, hogy mi „hibásak“ is lehetünk: a sikertelenség okát minden eszközzel megkíséreljük másra tolni. Az önérvényesítés ezen konkrét alakja egyébként egy nagyszerű emberi sajátosságnak összetevőjét is hordezza: ez a tökéletességre való önkénytelen törekvés. A gyermekekben azonban legtöbbször a védekezés a mások hibáztatásának a rúgója, mert ez nyújtja a legkönnyebb magyarázatát saját gyarlóságunknak, vagy hibáinknak, különösen akkor, ha

mások is résztvesznek cselekedeteinkben (Ádám és Éva története). A felelősségnek a *körülményekre* való áthárítása szintén kedvelt és gyakori alakja az öngazolásnak. Előfordulhat az is, hogy másokat *irigységből* becsmételünk; ilyenkor a védekezés saját hibáink következményeivel szemben párosul a tökéleteség utáni vágyakozással. A védekezésnek azt a módszerét, hogy mások kiválóságait (meggyőződésünk ellenére is) dicsőítjük, a gyermekeknél nem találjuk meg; a gyermek naivabb lény, sem-hogy a színlelésnek ily magas fokára tudna emelkedni. A megfigyelések azt mutatják, hogy az árulkodni szerető gyermek önérvényesítő tendenciája mintegy kimerül mások hibáztatásában, és az ilyen gyermek a védekezéssel megelégedve, nem igen fog törekedni a saját viselkedésének tökéletesítésére, nem fog szorgalmasan dolgozni, eredményt elérni stb. Az árulkodást tehát a nevelőnek mindenképen vissza kell szorítania.

4. Azoknál a gyermekeknél, kiknek életét balsikerek teszik keserűvé, korai megpróbáltatások, kegyetlen környezet, szeretethiány és más kedvezőtlen körülmények alakjában, beállhat a *regresszió* sajnálatos jelensége. (Az itt tárgyalt regressziót jól meg kell különböztetni attól a regressziótól, amelyet folyóiratunk egy régebbi évfolyamában tárgyaltunk, v. ö. *A Cselekvés Iskolája*, „Nevelés és gyakorlati lélektan“, 4. közlemény: „Fejlődési jellegzetességek“). Ez a „regresszió“ abban áll, hogy a gyermek *abbahagyja* a szükséges életküzdelmet, visszavonul, télen-ségbe süllyed, vagy a magányt keresi, és előző életének *sikerein* gondolkodik. A regressziónak éppen ez a jellegzetes vonása: a gyermek *fél* a bekövetkező megpróbáltatásoktól és nem bocsájtkozik harcba; így véli legkönnyebben megóvhatónak *énjét*, annak nyugalmit; így védekezik a lehetséges bukással és csatavesztéssel szemben. Ha ez a visszavonulás nem végleges, hanem csupán erőgyűjtés jellegével bír, akkor természetesen jó célt szolgál s a nevelésben előmozdítandó, éppen úgy, mint az aszkétikai bölcsesség régtől fogva ajánlja a magánybavonulást, de csak azért, hogy ott kipihent erőinket újra felfrissítve, annál sikeresebben vívhassuk meg életharcunkat. A végleges visszavonulást, és a harcról való teljes lemondást azonban semmiképpen sem helyeselhetjük, különösen nem akkor, ha az más személyek gyűlöletével, vagy a társadalomtól való bizalmatlan elzárkózással párosul. Sok csendes, hallgató, társatlan, a többi gyermektől ekülönülő gyermekben nem veszik észre környezetének tagjai, vagy a tanítók a regresszió veszedelmes tüneteit. Egy egészséges és normális gyermek nem lehet emberkerülő s természete nem egyezik meg az állandó magánnyal. A gyermek természeténél fogva nem bizalmatlan és gyűlölködő: szörnyű tapasztalatok tehetik azzá. Az önmagát elszigetelni törekvő gyermek a nevelő szemében mindenesetre gyanút kelt és őt to-



vábbi vizsgálódásra ösztönzi. Az ilyen gyermeknél az első teendő: őt saját társadalmába visszavezetni s benne önmaga iránt bizalmat ébreszteni.

5. A *gyűlölet* is védekezés az ember életének folyásában. A gyűlölet, épúgy, mint a szeretet, azok közé a bonyolult lelki összetételek közé tartozik; amelyeket érzületeknek nevezünk. Az érzület: gondolatok, képzetek és érzelmek szervezett rendszere, mely cselekvésre indít bennünket s egy konkrét személy, vagy tárgy, vagy pedig valamely elvont gondolat (pl. igazság, szépség) köré kristályosodik ki. Az érzületek mindazokat az érzelmeket, melyek az érzület tárgyának elérésére alkalmasak, magukba beszervezni, — az ellenkező irányú érzéseket, indulatokat pedig kirekeszteni törekszenek. A gyűlöletben valamely személy, vagy tárgy iránti rosszindulatunk fejeződik ki; arra törekszik a gyűlölet, hogy a tárgyának sorsa rosszul menjen, örül, ha azt kár éri, legjobban szeretné, ha elpusztulna, stb. A gyűlölet a gyermekben együtt keletkezik a szeretettel, még pedig az önszeretettel; felkeltő okai a különféle, valódi, vagy képzelt bántalmak, melyekkel szemben a gyermek tehetetlen. Ha úgy érzi, hogy valamikép lerombolhatja a bántalom, vagy fájdalom okozóját, akkor a harag indulatában tör ki; ha nem tudja lerombolni s nem is menekülhet előle (félelem), akkor nem marad hátra más, mint a gyűlölet. A gyűlöletnek van egy aktív fajtája, amely a gyűlölt tárggyal harcra kelni készíti a személyt, és megfigyelhetünk egy passzív típust is, mely inkább magábvonultan gyűlöl; mind a kettő: védekezés. Az előbbi esetet szerencsésebbnek kell mondanunk, mert a küzdő gyűlöletnél több remény van a kiegyenlítődésre és a kibékülésre, mint a másik esetben. Erkölcsei szempontból tekintve a kérdést, nem vitás, hogy a gyűlöletet, mely a növendékben egyes személyek ellen támad, és azoknak rosszat kíván, nem kívánatos érzület s így ellene fel kell venni a nevelői küzdelmet. Csak a „rossz gyűlölete“ engedhető meg elméleti értelemben, gyakorlatilag azonban ez egyenlő szokott lenni a „jónak szeretetével“. A gyűlölet azonkívül, épúgy, mint a szeretet, legtöbbszörre *konkrét* formában szokott megnyilvánulni, azaz meghatározott személyekre, vagy tárgyakra vonatkozik; van *absztrakt* érzület is, pl. az igazságszeretet, igazságosság stb. érzülete s a jó szeretete; ezek valódi érzületté azonban csak az ifjú, vagy felnőtt korban válhatnak, csak ezen fejlődési fokokon tudnak elszakadni a konkrét herdotozóktól, de ezen esetek is ritkák. Sok felnőtt ugyanis eszméket, igazságokat, elvont dolgokat azon *személyeken* át szereti, vagy gyűlöli, kik azokat hirdetik, vagy megszemélyesítik. Még inkább kötött és konkrét a gyermek érzülete s így gyűlölete is. A gyűlölet nevelői kezeléséről e folyóirat hasábjain

már volt alkalmunk szólni (v. ö. *A Cselekvés Iskolája* 1938/39. 325. kk. II.).

6. A gyermek védekező magatartásainak egyik legérdekesebbike a *felejtés*. A kérdőre vont gyermek gyakran védekezik azzal, hogy „elfelejtett” valamit, amit a felnőtt tőle követel. Az elfelejtés problémái között azok az esetek, amidőn a gyermek *valóban* „elfelejtett” valamit, pl. az iskolai feladatnak, a megtanulandó szövegnek egy részét, vagy elfelejtette elhozni az iskolába egyik füzetét, stb. — nem okoznak semmi különös fejtörést a pszichológus számára. Az elfelejtés rendes és közönséges esetei nem tartoznak a védekező mechanizmusok körébe; az ilyen elfelejtések az érdeklődés, és figyelem, tehát a lelki feszültség hiányára vezethetők vissza és általánosan jellemző jelenségek. Az olyan esetek tartoznak csak a védekezések körébe, amelyeknél a felejtés valamiképen szándékos és erőltetett, amelyekben kellemetlen, vagy kínzó emlékektől akarnánk szabadulni, előlük a felejtésbe menekülni, ha másképpen nem lehet, hát az emlékek elfojtása, vagy eltorzítása árán. Efajta tevékenységeink az önérvényesítésen, az önszereteten és azon a vágyunkon alapulnak, hogy saját személyiségünket a szegyenérzettől megóvjuk, vagy kínzó emlékeink zavaró és lealázó hatásától megmenekedjünk. Az ilyenfajta „felejtés” egészen más természetű, mint az emlékezés rendes menetét kiegyensúlyozó felejtés; az önszereteten alapuló s az azt dődelgető felejtés valóban „optimista”, mint azt már régen megállapították az emberi természet ismerői. Ez az „optimizmus” voltaképpen egy jól szervezett önvédelem, mely tudattalanul is megszervezi magának az emlékezés és felejtés hadi műveleteit: csak azt az emléket engedi a tudat felszínére jutni, amelyik személyiségünk erejét, fennállását, összhangját növeli, viszont elfojtja és kiszorítja a tudatból a kellemetlen és zavart okozó emlékeket. Emlékezetünk ezen működésében egyik fő mozgató erő a szegyenérzet és a félelem. Ez a legalanyibb, tárgyilagosan sokszor alig számbavehető tények túlzó értékelésén, vagy semmibevevésén nyugvó szegyenérzet és félelem döntő hatású az emlékek felhasználásában, elfojtásában s elferdítésében. Mikor tehát a gyermek azzal védekezik, hogy valamit „elfelejtett”, akkor a lélekbúvárnak nemcsak a valódi és rendes felejtésre kell gondolnia, hanem erre a védekező feledésre is, annál is inkább, mert a gyermekek tudják, hogy a felnőttek türelmesek a valódi felejtés hibáival szemben. A gyermekek korán megtanulják, hogy kétféle felejtés van s a felnőtteket arra törekszenek rávezetni, hogy a kettőt egymással felcseréljék. Ez ismét a „motivumhelyettesítés” esetére emlékeztet bennünket.

A kínos és szegyenletes emlékektől valóban soha sem szabadulhatunk meg a felejtés útján. Életünk ilyen eseményei (pl. a

bűnök) sokkal mélyebben gyökereznek emlékezésünkben, sem-  
hogy könnyűszerrel pl. egy akarati elhatározással meg tudnánk  
menekülni fel-felmerülő képeiktől (lelkiismeretfurdalások).  
Egyetlen módszer a lereagálásban, a jóvátétel valamilyen formá-  
jában (pl. a gyónás), vagy pedig abban van, hogy kikapcsolni  
törekszünk minden alkalmat, amely társítás útján a kínzó emlé-  
ket felidézheti. Ez az utóbbi módszer azonban nagyon fáradsá-  
gos és nem jár kellő eredménnyel. A nevelésben ezen előbb em-  
lített módszereken kívül meg kell még emlékeznünk a *megelő-  
zésről* is. Sokszor a túlságosan „szigorú” nevelés az oka annak,  
hogy a gyermekben összeütközések, kínos emlékek támadnak  
és gyökereznek meg, amelyek józan és bölcs nevelés esetében  
elő sem fordulhattak volna. Ha valamit, akkor a rossz emlékeket  
megtakaríthatjuk a nevelésnek lelkiekkel gazdálkodó rendsze-  
rében.

7. Ha az emlékezést, belső természeténél fogva „optimistá-  
nak” nevezhetjük egyesek, annál inkább alkalmazható ez az el-  
nevezés a képzeletre, amely még inkább válogató természetű:  
a jövő képéből inkább a sikereket választja ki és anticipálja,  
mint az épűgy valószínű bukásokat, és reménnyel kecsegteti az  
önérvényesítő és boldogságra vágyó ént akkor is, mikor a való-  
ság sokkal zordabb, prózaibb és kegyetlenebb. *Képzelt* sikereink  
és örömeink mindig nagyobbak, mint a *valóságosak*; innen szár-  
mazik életünk annyi (szükségképi) csalódása és kiábrándulása.  
Viszont a képzelet egyik fontos szerepe életünkben épen abban  
áll, hogy *pótolja* számunkra azt, amit a valóság megtagadott;  
a képzelet világa mindnyájunk számára egy mindig nyitva álló  
menedékhely, hová az életnek lehangelő, vagy kellemetlen já-  
téka elől elvonulhatunk s ahol a jövőnek sikereit és gyönyöreit  
járvíthatatlan ábrándozással újra képekbe szöhetjük. Ezért az  
„életpótló” szerepéért szeretjük saját fantáziánkat és szeretjük  
meghosszabbítani a jövő képzeleti elővételezésének (anticipá-  
ciójának) időszakait. A képzeletnek ezt a fajtáját *ábrándozásnak*  
nevezük: a magyar szó kissé mást jelent, mint más nyelvek  
hasonló kifejezése (daydreaming, Wachtraum); mégis foglalkoz-  
nunk kell vele, mint az önvédelemnek egyik jól bevált mecha-  
nizmusával.

Az ábrándokba való menekülés — és itt nem csupán és nem  
elsősorban a szerelmi ábrándképek szövegeléséről van szó, —  
jelentkezhetik ártalmatlanabb és ártalmasabb alakban. Az ártal-  
matlanabb típus egyszerűen csak bizonyos kárpótlást, vagy szó-  
rakoást keres a képzelet birodalmába való meneküléssel. Ha az  
élet *sikertelen* küzdelmei után kárpótlásra vágyódunk, sokszor  
elegendő egy regényhez, vagy más művészeti alkotáshoz mene-  
külnünk, hogy legalább a képzelet vetítő vásznán éljünk át  
*sikeres* és boldogító történeteket. De fordulhatunk saját múltunk

vagy jövőnk képeihez is és ilyenkor „ábrándozunk”; nem bizonyos, hogy az ilyen ábrándozás minden egyes esetben „az élet megrontója” lenne. Feladata az egyszerű kárpótlás a valóban hiányzó örömekért, vagy egyszerűen csak szórakoztatás. Az ábrándozás akkor válik veszedelmessé, ha az élethez való *természetes és szükséges alkalmazkodást helyettesítjük vele*, ha az élet egészséges küzdelmeitől visszahúzódunk és a fantázia birodalmába menekülünk, hogy így a fáradságos és nehéz harctól kényelmes önünket megkíméljük. A nehézségekkel vívott küzdelem az életnek szükséges alakja, melyből kibúvót nem szabad keresni, hanem a nehézségeket nyílt harcban és becsületes eszközökkel meg kell oldani. Ebből következik, hogy a túlságosan csendes, visszavonuló, álmodozó, ábrándozó gyermekeknek fel kell kelteniök a nevelő érdeklődését és vizsgálódását abban az irányban, vajjon nem fejlődik-e ki bennük egy, a világgal és a társadalommal ellentétes, egészségtelen magatartás, nem azért menekülnek-e e gyermekek a puszta ábrándozásba, mert túlzó önszeretetből nem akarják felvenni a harcot a környezettel, a nehézségekkel? A természetes és egészséges fejlődés *tevékeny* gyermeket kíván, nem *passzív* lényt, aki sikereit csupán a fantázia birodalmában vívja ki. — E probléma természetesen maga után vonja azt a további kutatást is, vajjon a gyermek visszahúzódásának és (esetleg beteges) ábrándvilága kifejlődésének mik voltak az előzményei és előidézői? Vajjon a gyermek minden szabad megnyilvánulását vas „fegyelemmel” elnyomó környezet, a gyermek „lelki sebei”, lehangoló és elkedvetlenítő tapasztalásai, vagy az így kifejlődött, esetleg örökölt csekélyebb-értékűségű érzés, vagy más okok voltak-e azok, amelyek a gyermeket ebbe a *pédekező állásba* szorították vissza: ezek oly kérdések, amelyeket a nevelő folytonosan felvet maga előtt s bennük a gyermek viselkedésének magyarázatát keresi. Ezzel együtt aztán keresi s megtalálja a nevelő a kellő eljárásnak, az ábrándozás nevelői irányításának elveit és szempontjait is. Ezek nem lehetnek mások, mint az *okok megszüntetésének* elvéből eredő szempontok. Megváltoztatva, ha lehetséges, az okot, megváltoztathatjuk a belőle eredő következményeket is. De magának a *képzeletnek nevelésével* is elérhetünk bizonyos eredményeket. Így pl. ha a képzelet célja gyanánt azt tűzzük ki, hogy a növendék azt becsvágyának sarkalására használja csupán fel; ha a valóságot is igyekezzünk széppé, gazdaggá és kielégítővé tenni (nem túlzottan!) s a gyermek normális kielégülését e keretben is biztosítani: akkor kevesebb a veszély, hogy a gyermek a fájdalom valóságtól megrettenve, passzív magányba vonul s ott oly ábránd-légyarákat épít, melyek valóban életének megrontói lehetnek.

A fantáziába való menekülésnek közeli rokona a *játékba*

*való menekülés.* Némely gyermeknél megfigyelhető, hogy *külön-  
vált* környezetétől s egyedül maradván, úgy belemerül a játé-  
tékba, hogy csak nehézségek árán lehet visszacsalogatni a ren-  
des élet tevékenységeibe. Az ilyen szimptómák könnyen félre-  
vezethetők a lelki életet mélyebben nem ismerőket: a jelzett eset-  
ben könnyen azt hihetné az ember, hogy a gyermek egyszerűen  
visszamaradt fejlődésében s ezért túlzottan szereti a játékos  
tevékenységeket. Ez az eset is lehetséges, de ez nem tartozik  
jelenlegi vizsgálódásunk körébe. Az egyszerűen fejlődésében  
visszamaradt gyermek ugyanis *nem különül el* a rendes környe-  
zettől, hanem a játékos gyermek szabályszerű életformáját mu-  
tatja: szeret társaságban játszani. Az elkülönülő gyermeknél  
már más a helyzet; itt védekező viselkedésről van szó, ugyan-  
arról a magatartásról, amelyet az ábrándozásnál megfigyeltünk.  
A játékba menekülő gyermek tehát voltaképpen védekezik vala-  
milyen bántalom ellen (pl. kisebb testvérét anyja előnyben ré-  
szesíti és őt elhanyagolja), a védekezésnek azonban nem aktív,  
hanem passzív módját választotta.

8. A *kárpótlással (kompenzációval)* való védekezés abban  
áll, hogy azok a gyermekek, akikben valamely okból *csekélyebb  
értékűségi érzés* keletkezik, ettől kerülő úton igyekeznek szaba-  
dulni; az egyik téren érzett gyengeséget egy más téren *mutatott  
erővel* egyenlik ki. A kompenzáció közvetlen előzménye mindig  
valamilyen lelki konfliktusban keresendő. A gyermek pl. érzi,  
hogy a szülők őt a testvérek között háttérbe szorítják, — más  
testvéreit jobban szeretik; a szegény gyermek érzi gazdag tár-  
sainak fölényét az iskolai csoportban; szuggerált faji csekély-  
értékűség; érzi esetleges testi fogyatkozásait stb. Ilyen esetekben  
a gyermek *védekezik* az „erősebbek“, a boldogabbak részéről  
őzt fenyegető támadások ellen, s ez a magatartás akkor is beáll,  
ha a veszedelem csak a képzeletből ered. A védekezésnek kom-  
penzációs alakja két fő típust mutat. Az egyik az *egyszerű kár-  
pótlás*: ennek példája az a tanuló, aki otthon nem részesülve  
olyan szeretetben, aminőt ő magának kívánna, társaitól várja  
azt, vagy az a gyermek, akit otthoni környezete nem enged sza-  
badon megnyilatkozni, annál zajosabban és gátolatlanabban en-  
ged szabad folyást tevékenységeinek társai körében. Minél na-  
gyobb az elnyomás, annál erősebb a gyermek visszahatása; ha  
ez a közönséges mértéket feltűnően meghaladja, akkor túlzott  
kárpótlásról beszélhetünk (*Adler*). A másik eset, melyet ebben  
a körben megemlíthetünk, az *önvédelmi dac* (*Erismann, Wink-  
ler*), amely csak egyik esete a sokféle színezetű dacolás jelen-  
ségeknek. Már az egyszerű védekező kompenzációban is benne  
láthatjuk a dacolás főelemét, az önérvényesítést a külső táma-  
dás ellen. A dacban a gyermek úgy védekezik, hogy eltávolodik  
az idegen éntől, („distanciálás“), annak hatalmát maga felett

tagadja, mintegy bezárkózik saját énjébe, ellenáll a következő erősebb félnek, és vállalja magatartásának minden veszélyes következményét. Ezen mozzanatok között legfontosabb a gyermeknek saját énjébe való merev elzárkózása: ez az esz-köz, amellyel megoldja lelki konfliktusát, amely a másik, erősebb én „teljesíthetetlen” parancsaiból, következtetéseiből ered. *A gyermek ki kerüli a nyílt harcot, anélkül, hogy lemondana a harcias állásfoglalásról.*

A dac különbözik az egyszerű *engedetlenségtől*, bár ez is helyet foglalhat a gyermek védekező magatartásainak sorában. Az engedetlenség csak abban áll, hogy a gyermek *nem* teszi meg, amit neki parancsolnak, az engedetlenség: a nehézségek, a harc, a munka egyszerű elkerülése, a kellő reakciónak, viselkedésválasznak a hiánya, aminek sokféle okát ismerjük, egyike ezeknek éppen a védekezés. Az engedetlenség párosulhat daccal, de tapasztalhatjuk dacolástól mentes alakjában is. Az önmaga szerinti engedetlenségben hiányzik éppen az, ami a dacolás lényege, a „párbajszerű szembenállás” (*Winkler*): akarat áll szemben akarattal. Míg a dacolás többé-kevésbé *kompenzációs* folyamat, addig a pusztá engedetlenség nem ilyen természetű.

A dacolásnak, kompenzációnak és engedetlenségnek nevelői kezeléséről e helyen most nem szólhatunk bővebben, e folyóirat más helyein már tárgyaltuk e kérdéseket.

9. Végül megemlékezhetünk a gyermek védekező magatartásainak elemzése során a *betegségbe és hisztériába való menekülésről*. Ezekről a jelenségekről azonban bővebben szintén nem szólunk, mert ezek közel járnak a rendellenes lelki életnek is és betegségnek a köréhez. Az ideges, neuraszténias és hisztériás gyermekekről s azok nevelőgyógyításáról *Vértess O. József* jeles könyveiből meríthet a nevelő közelebbi tájékoztatást. —

10. Befejezésül még néhány megjegyzést kívánunk fűzni a védekező viselkedések eddig vázolt fő formáihoz és az azokkal szemben való nevelői magatartásunk elveihez.

A lélektani vizsgálatok azt a felvetést engedik meg, hogy ahol a nevelés folyamán a növendék védekező mechanizmusaiba ütközünk s ahol azok nekünk gondot okoznak, rendszerint a *korai gyermekiségbe* visszanyúló rendellenességekről és hibákról van szó. A helytelen védekezések általában az első 4—5 életévben keletkeznek s éppen ezért leküzdésük, nevelői gyógyításuk nem könnyű. E megállapításból újra kiviláglik a *helyes nevelés* roppant fontossága éppen abban az időszakban, amelyet a felnőttek társadalma nem vesz túlságosan komolyan. A gyermek nevelésében komolyan kell venni kezdettől fogva azt a feladatot, hogy belőle önálló, az élettel bátran és jóhiszeműen

megküzdési tudó, bízó és az élet értelmét helyesen látó személyiség válhasson.

Rendkívül fontos továbbá, hogy a nevelési célt a szülők és nevelők *példaadása* is előmozdítsa. Nem szólottunk a fentebbi fejtegetésekben arról, hogy a gyermek védekező mechanizmusait legtöbbször nem maga találja ki, hanem ezek a felnőttek *utánzásából* keletkeznek, nem is szólva azokról az alkalmakról, amelyeket a helytelen nevelés nyújt az ilyen helytelen viselkedéseknek szinte szükségképi kifejlődésére. (V. ö. a gyermek gyanakvásáról fentebb mondottakat).

A *túlzott szigorú* (repressív) és a *túlzottan enyhe* nevelés egyaránt előmozdítja a védekező mechanizmusok keletkezését és felburjánzását. Hogy az elemzett védekezések közül melyik írható a *túlzottan szigorú* és melyik az *enyhe* és *elkényeztető* „nevelés” számlájára, annak eldöntését az olvasóra bízuk.

Várkonyi Hildebrand dr.

## Középiskolai tanulmányrend és egészségvédelem.

A közel múlt évek orvosi gyakorlata azt a meglepő tapasztalatot hozta, hogy a felnőttek idegbántalmaival párhuzamosan a tanuló ifjúság körében is egyre fokozódó mértékben mutatkoztak az ideggyengeség és idegkimerülés jelenségei. Nem ismeretlen tünetény, hogy érettségi előtt álló diákok, képesítés előtt álló diáklányok idegbántalmak panaszával kerülnek orvosi kezelés alá. Az érthető jelenségnek látszott, ha a túlfeszített húr engedett a feszítő erőnek és ellanyhult. Az utóbbi évek orvosi gyakorlata azonban egész sorát jegyezte fel azoknak az eseteknek, amidőn 10—14 éves középiskolás, sőt 7—8 éves elemi iskolai gyermekek kerültek ilyen panasszal orvosi vizsgálat alá és ilyen fiatal korosztályokon voltak az idegkimerültség összes jegyei konstatálhatók.

Ez a kétségtelen és feltűnő jelenség, amelyet Kecskeméten a gyümölcs és gyermek városában is tapasztaltunk, arra indított bennünket, hogy a jelenséget behatóbb vizsgálat tárgyává tegyük: gyermektanulmányi és orvosi együttes munkával keressük a baj okát s ha megtaláljuk, olyan gyógyító eljárást ajánljunk, mely a baj tovaterjedésének gyökeresen gátat vet.

A vizsgálatok alanyaiul 40 tanulót válogattunk ki a kecskeméti ref. gimnáziumból. A kiválasztás szempontjai között első helyen állt, hogy a tanulók mind közepes tanulmányi

eredményűek legyenek, amilyen az átlag, a nemzeti nagy tömeg. Fele alsó-, fele felsőosztályos; fele internátusi, fele szüleinél városban lakó; életkorukra nézve 12—13, továbbá 16—17 évesek. Volt tehát a megvizsgált tanulók között 5 II. osztályos internátusi, 5 II. osztályos városbeli, 5 III. osztályos internátusi, 5 III. osztályos városbeli, 5 VI. osztályos internátusi, 5 VI. oszt. városbeli, 5 VII. oszt. internátusi, 5 VII. oszt. városbeli. Így biztosítva láttuk első sorban azt, hogy következtéseink ne csupán kecskeméti születésű gyermekekre vonatkozzanak, hanem Pest megyén kívül az ország más részeiből valókra is, továbbá hogy ne csupán alsó évfázatok, hanem felsők is képviselve legyenek; de nem vettük figyelembe sem a normális elfoglaltságon felül igénybe vett VIII. osztályos, sem a még középiskolai munkába kevésbé beletört I. osztályos gyermekeket. Csak a középiskola normális munkamezejéről válogatott vizsgálati alanyok adhatnak olyan következtetések levonására alkalmat, melyek keresztmetszetet mutatnak, tehát az átlagra leginkább jellemzők. Ez némileg biztosítéka lesz a kiderülő igazságok általános érvényének.

Ezek a keresztmetszet-felmutatását célzó vizsgálatok két irányban haladtak: egyrészt környezettanulmányt végeztünk a tanulók származására, elhelyezésére, életmódjára, tehetségére, munka- és időbeosztására vonatkozólag, másrészt testi szempontból vettük teljes orvosi vizsgálat alá őket a testarányok, a testi állapot, az egészségi és idegállapot, továbbá a vérsejtek szempontjából.

Vizsgálataink eredményét az alábbiakban tárjuk elő.

*I. Környezettanulmány. Származás.* A tanulók származására nézve széles körét öleli fel a magyar középosztálynak. Legnagyobb számmal (11) vannak a közép- és kisbirtokos, illetőleg a magán- és köztisztviselői családok (11) képviselve. Kereskedő családból 6, lelkészi és tanítói családból 4 származik, de képviselve van az ipar, a csendőrség, a nyugdíjasok és a szolgák rétege is 2—2 családdal. Gazdagnak számító család alig van közöttük, de egy sem olyan szegény, hogy ne legyen meg, ha vékonyan is, a mindennapi kenyere.

*Lakásuk* egy kivételével nem esik kifogás alá. Két tanulóknak több szoba áll rendelkezésére, udvar, kert, és fürdőszoba. Tehát kitünő körülmények között lakik. Más 22 tanuló elhelyezése is egészen jó, mivel udvarral, fürdőszobával berendezett internátusban lakik 20 tanuló. Az internátusi tömegszállás ellen lehet ugyan kifogást emelni, de ott mégis higiénikus, szellős, napos termek állnak rendelkezésükre, ha egy-egy teremben, akár csak az iskolában, elég sokan vannak is együtt. Másik 15 városi tanuló lakása megfelelően egészséges és száraz, ha többed magával kell is egy szobában aludnia, csupán az kifogásolható, hogy nincsen fürdőszobája. Egyetlen egy tanuló lakása nedves; ki-



csi helyre van hét testvérével összezsúfolva. De ez a gyermek jóformán egész szabad idejét szobán kívül, házi munkával tölti. A 40 tanuló lakásából tehát csupán 1 lakás (2.5%) olyan, hogy annak egészségtelen következményei a gyermekeken meglátszhatnak. De a szabadban töltött sok idő ellensúlya a rossz lakásnak. Végeredményben a lakások nem lehetnek fontos mértékben okai a tanulókon tapasztalt testi állapotoknak, a beteges tüneteknek.

*Tisztaság* dolgában is jó a vizsgálati eredmény. A tanulók 70%-a naponta hidegvízzel mosakodik, 22.5%-a langyossal, és csak 7.5%-a mosakodik meleg vízzel. A fogkefét rendszeresen használják. Az internátusbeliek naponta fürödhetnek, zuhanyozhatnak, de hetenkint kötelező fürdőnapjaik is vannak mind internátusban, mind az iskolában. A szülők (ahol van) otthoni lakásukban is gondot fordítanak gyermekeik tisztaságára a fürdés bevezetésével. Ezen kívül iskolai tornatermük zuhanyzóval van felszerelve és a testnevelő tanár minden héten két ízben zuhanyfürdőben részesíti az egész gyermekseereget.

*A tanulás anyagi és környezetbeli feltételei* tekintetében már nagyobb nehézségek vannak. Négy helybeli tanuló (10%) nem számolhatótt be nyugodt feltételekről. Részben a szegénység, részben a fűtetlen helyiség, s a zsúfoltság, részben az, hogy házi munkát is kell végezniük rendszeresen (favágás, udvari munkák), elvonja őket a tanulástól. Ezek azonban megnyerik a réven, amit elveszítene a vámon: a kevesebb zárt levegő több egészséget jelent nekik. Az internátusiak közül csak a nagyobbak érzik, hogy a csendből, a nyugalomból, a kényelemből nekik kevesebb jutott, mint sok városbeli társuknak. Mindazáltal ez sem akadály a rendszeres tanulásnak, és a nyugodt életnek. A tanulók 90%-a mondja, hogy a környezet megfelelő és így e tekintetben nincsen nagyobb baj.

*A tanulás lelki feltételei* közül a tehetségről már részben szóltunk. Közepes lelki adottságok szerint szedtük a tanulókat össze. A bizonyítvány jó-elégséges képe a tehetség, szorgalom, akaraterő átlagos voltáról ad számot. Szándékosan vettük a vizsgálat anyagát a közepes tehetségű tanulók közül, mint már fentebb jeleztük. A szélsőségek is képviselőket kaptak néhány tanuló személyében. Egy-egy a jeleshez egészen közelálló és egy-egy elégtelenes növendék az alsóbb és felsőbb csoportban egyformán akad. Az átlag-eredményt ezek jelenléte csak erősíti. Sohasem a legkiválóbbak és leggyengébb tehetségűek szélsőségei az irányadók, hanem akiből egy intézetben legtöbb van s ilyen a normális osztályozás feltételei mellett a jó-elégséges osztályzatú nagy tömeg.

A lelki adottságokra még élénk fényt vet annak vizsgálata, milyen a figyelem ereje, a felfogó képesség könnyebb, vagy nehezebb volta és az emlékezés a 40 diák között. E lelki tehetségek

szempontjából saját vallomásuk szerint könnyen tanul 65%, nehezen 30%, közepes tehetséggel 5%. Ezt az önvallomást azonban ellenőriznünk kellett. A tanulásra fordított időnek és a bizonyítványszerű eredményességnek a vallomással való egybevetéséből kiderült, hogy a tanulók egy része összetéveszti a lelkék könnyű megtanulását a munka könnyen vételével. Így alapos kétség támadt 9 tanuló vallomásának helyessége iránt (23.5%). Ezek alapján helyesbítve a képet, végeredményben csak 42.5% marad a könnyen, tehát erősebb figyelemmel, gyorsabb felfogással és jobb emlékezettel rendelkező tanulók között, a többi 57.5% a nehezen, vagy legalább is a jóval nagyobb fáradsággal dolgozó növendékek csoportjába tartozik. Ez az arány gyakorlatilag is igazolható. Így a végeredmény azt bizonyítja, hogy a tanulók között a nagyobb rész (57.5%) az, amelynek igazán súlyos munkát ad a mai iskolai követelmények lelkiismeretes elvégzése.\*

*Munkabeosztás. 1. Kötelező órák.* Köztudomású, hogy az új gimnáziumi tanterv még csak az I—V. osztályra nézve kötelező. E szerint a tanulók iskolai elfoglaltsága heti 31 óra délelőttönként, tehát átlag napi 5, de hetenként egyszer 6 óra. A VI. osztályban is 31 óra lesz, míg a VII—VIII. osztályokban heti 32—32 óra lesz a délelőtti elfoglaltság ideje, ha az új tanterv teljes egészében érvénybe lép 1943-ban. Ebből alsó fokon 4—4, felső fokon 3—3 jut az őszi és tavasszal szabadban is végezhető testnevelésre. Egy újabb miniszteri rendelet a leventeoktatásnak tágabb kereteket enged a középiskolákban és az eddig ismeretes délutáni, sportköri, ifjúsági egyesületi (önképzőkör, ének- és zenekör, gyorsírókör, bibliakör, cserkész stb.) munkák mellé heti 4—4 órában délutáni levente gyakorlatokat vezet be a középiskola III—VIII. osztályába. Ezzel a rendelettel a tanuló kötelező hivatalos elfoglaltsága átlagosan heti 35—36 órára fog szaporodni. Ha a sportkörökben töltendő heti 2 órát is hivatalos elfoglaltságnak vesszük (jogosan tehetjük, mert kötelező minden testileg alkalmasnak), ez esetben immár heti 37—38 óra lesz az iskolával kapcsolatos kötelező elfoglaltság. Ebből szabadban tölthető a levente gyakorlat heti 4 órája, továbbá tavasszal és őszi a testnevelés heti 4 órája, ha szabadgyakorlatokról, talajtornáról van szó, de a szertorna már nehézségbe ütközik a szabadban, épp így a sportköri órák szabadban tartása is. A többi időt a tanuló zárt helyen kénytelen tölteni: télen 37—38, tavasszal és őszi 29—30 órát.

<sup>1</sup> A 20. int. tanuló közül csak 8 az olyan, aki saját bevallása szerint, de valóban is könnyen megbirkózik feladataival. De hogy ezek is milyen arányú napi elfoglaltság mellett bírkóznak feladataikkal, az alább fog kiderülni.

2. A nem kötelező egyéb órák. Az átlagos délelőtti és délutáni hivatalos iskolai elfoglaltságon kívül vannak a délutáni egyéb munkák: az önképzőkör, a gyorsírás, az énekkar, esetleg zenekar, a nem kötelező, de a tanulók egyharmadrészét lefoglaló cserkészlet, a szintén nem kötelező, de a tanulók egyharmadrészét foglalkoztató bibliakör, a gyorsíróköri, a zeneköri munkák, a vívás és a szülők külön kívánságának kielégítésére szolgáló modernnyelvi tanfolyamok, zenetanfolyamok stb. Ezek szerint egy IV. osztályos tanuló tanrendje 1939 szeptemberétől kezdve kb. így fest, esetleg hetenként délelőtt két ízben 45 perces órákkal.

Órák	Hétfő	Kedd	Szerda	Csüt.	Péntek	Szombat	Vas.
8—9	tört.	latin	magyar	latin	termr.	tört.	
8—10	magyar	vallás	termr.	vallás	német	mennyt.	istent.
10—11	testnev.	német	egészst.	német	testnev.	magyar	
11—12	termr.	rajz	tört.	mennyt.	latin	német	
12—1	n.ennt.	rajz	testnev.	gyorsí.	—	latin	
1—2	gyorsí.	—	—	—	—	énekkar	
2—3	—	cserk. ö.	bibliak.	zene	levente	—	
3—4	—	zene	gyorsk.	vívás	levente	—	
4—5	vívás	—	—	—	levente	sportkör	
5—6	—	—	—	—	levente	sportkör	

Ez a IV. osztályos tanrend heti 45 óra elfoglaltságot mutat. Átlag naponta a vasárnapkal együtt számítva 6 és fél óra a hozzátartozó jövés-menéssel, csak hétköznapiakra számítva napi átlagban 7 és egyhatod óra és a jövés-menés.

Egy VI. oszt. tanuló órarendje 1939. szeptemberétől kezdve a következőképp alakulhat délelőtt 2 ízben 45 perces órákkal:

Órák	Hétfő	Kedd	Szerda	Csüt.	Péntek	Szombat	Vas.
8—9	német	földrajz	angol	termr.	magyar	angol	bibliak.
8—10	vallás	angol	magyar	német	rajz v.	termr.	
10—11	mennyt.	tört.	német	tört.	angol	vallás	
11—12	angol	magyar	mennyt.	testnev.	mennyt.	latin	istent.
12—1	testnev.	termr.	latin	—	latin	tört.	
1—2	latin	—	—	—	—	énekkar	
2—3	—	cserk. ö.	—	levente	cserk. ö.	önképző	
3—4	német	zongora	német	levente	zongora	önképző	
4—5	—	—	—	levente	—	sportkör	
5—6	—	—	—	levente	—	sportkör	

Ez a tanrend 47 óra elfoglaltságot mutat. Átlag naponta vasárnapkal együtt 6 és öthetted óra; csak hétköznapiakra számítva a napi átlag 7.5 óra.

Ez a két órarend mindenesetre csak feltételes. Azt az esetet szemlélteti, ha egy jórendű tanuló tagja a cserkészcsapatnak, pl. örsvezető, tagja a bibliakörnek, sőt egyéni szorgalomból ta-

nul német beszélgetést és -zongorát. A jó és iparkodó tanulónak és a leggyakoribb eset.

3. *Összes délutáni órák.* Beszéljenek most az iskolai délutánokról a levante órák figyelmen kívül hagyásával egybeállított adatok. A 40 tanuló körül 10 tanulónak semmi délutáni iskolai órája nincsen (25%).

Heti 1 órája van délután	5	tanulónak	= 12.5%
„ 2 „	7	„	= 17.5 „
„ 3 „	7	„	= 17.5 „
„ 4 „	3	„	= 7.5 „
„ 5 „	2	„	= 5 „
„ 6 „	4	„	= 10 „
„ 7 „	1	„	= 2.5 „
„ 8 „	1	„	= 2.5 „

Ez az eléggé normális arányszám, amelyben heti 4, avagy annál több délutáni órája csak 27.5%-nak van, 1939. szeptembertől fogva egy csapással megváltozott. A levanteoktatás délutáni 4 kötelező órája a 40 közül 10 II. oszt. tanulóra nem vonatkozik, de 30 III—VII. oszt. tanuló heti kötelező óraszámra 4 órával végig az egész sorozaton megnövekedett.

A levanteoktatás folytán a folyó iskolaévi délutáni iskolai órák táblázata, amelyből hiányzik a II. oszt. 10 tanulója, mint levanteoktatáson részt nem vevő sereg, 30 tanuló arányszámaival most ilyenformán fest:

Heti 4 óra elfoglaltsága van d. u. 6 tanulónak	= 20	%
„ 5 „ „ 3 „	= 10 „	
„ 6 „ „ 4 „	= 13.33 „	
„ 7 „ „ 6 „	= 20 „	
„ 8 „ „ 3 „	= 10 „	
„ 9 „ „ 2 „	= 6.66 „	
„ 10 „ „ 4 „	= 13.33 „	
„ 11 „ „ 1 „	= 3.34 „	
„ 12 „ „ 1 „	= 3.34 „	
	<u>30</u>	<u>100%</u>

Délelőtt 31—32. délután 4—12 heti óra iskolai munka. Tehát a tanulók 6.68%-a heti 42—44 órában, 20%-a heti 40—42 órában, 30%-a heti 38—40 órában, 23.33%-a heti 36—38 órában és 20%-a heti 35—36 órában végez iskolai munkát. Ezenkívül jön még a mindennapos otthoni készülés, olvasás, privát órák. És mi marad a pihenésre? Látni fogjuk.

A délutáni elfoglaltság óráinak kötelező, vagy nem kötelező volta problémátikus. Inkább kötelező órákról lehet itt beszélni,

mint nem kötelezőkről. Csak a külön nyelvi órák, a zenei órák tekinthetők szabadon vállalt óráknak. Aki alkalmas bibliakörre, cserkészetre, gyorsírásra, énekkarra, zenekarra, sportra stb., azt szép szóval kényszerítjük minél több munkában való részvételre. Az önképzőkör pl. minden felsőosztályos tanuló becsületheli ügye. Ez már sok évtizedes hagyomány. Most a cserkészlet kezd ilyen becsvágy tárgya lenni. Végeredményben az a tény a fontos, hány tanuló vesz valóban részt a munkákban, tehát egészen mellékes, hogy hivatalos, vagy nem hivatalos elfoglaltság-e az, ami mindenképen munka.<sup>2</sup>

4. *A lecketanulás ideje.* A napi délutáni iskolai foglalkozás mellett természetesen a legtöbb időt a lecke megtanulása foglalja el. Az erre vonatkozó kimutatás így alakul:

Legalább napi 2 órát tanul és ír a 40 közül	1 tanuló	= 2.5 %
» 2 1/2 »	4 »	= 10 % —
» 3 »	10 »	= 25 %
» 3 1/2 »	12 »	= 30 %
» 4 »	9 »	= 22.5 % —
» 4 1/2 »	4 »	= 10. %

A tanulók javarésze 77.5% napi 3—4 órát tanul és ír, tehát köteles munkát végez, sőt 10% még ennyi időnél is többet. Napi 3 órát, vagy annál is több időt tölt könyvei mellett a tanulók 87.5%-a. Csak 12.5% tölt kevesebb időt könyv- és írószer mellett görnyedve.

5. *Olvasás.* Ha az olvasásra szánt időt is hozzávesszük a ta-

<sup>2</sup> Hogy a tanulók délutáni munkáját más oldalról is ellenőrizve lássuk, ellenpróbakép egy osztály, a kecskeméti ref. gimnázium VI. osztálya 30 tanulójának az 1938/39. tanév II. feléből a délutáni lecketanulás idejének beszámítása nélkül készült munkatáblázatát is közlöm.

Egy délutáni órában (4)	sem volt lekötve	2 tanuló	= 6.66 %
Heti 1 órában (5)	volt »	4 »	= 13.33 %
» 2 » (6)	» »	6 »	= 20.00 %
» 3 » (7)	» »	6 »	= 20.00 %
» 3 1/2 » (7 1/2)	» »	2 »	= 6.66 %
» 4 » (8)	» »	3 »	= 10.00 %
» 5 » (9)	» »	3 »	= 10.00 %
» 5 1/2 » (9 1/2)	» »	3 »	= 10.00 %
» 7 » (11)	» »	1 »	= 3.33 %

A zárójelbe tett óraszámok a mai levente órákkal együtt feltételezett óraszámokat mutatják. A tanulók 3.33 %-a itt is 42 órát, 20 %-a 40—41 órát, 36.66 %-a 38—39 órát, 20 %-a 37 órát, 20 %-a 35—36 órát volna kénytelen a mai levente órákkal együtt hivatalos iskolai munkát végezni. Az arány egyezik a 40 tanuló statisztikájával.

nuláshoz, akkor a könyv mellett töltött idő még jobban emelkedik:

Legalább 3 órát tanul, ír és olvas	7 tanuló	= 17,5 %
» 4 »	16 »	= 40, »
» 5 »	17 »	= 42,5 %

6. *Vasárnap.* Érdekes volt kutatni a vasárnapi időbeosztást és foglalatosságot. A 40 közül:

17 tanuló csak templomi istentiszteleten vett részt	= 42,5 %
13 » még egy órán cserk., ill. bibliakörön volt	= 32,5 %
1 » másfél órán » » »	= 2,5 %
7 » két órán » » »	= 17,5 %
2 » három órán » » »	= 5, %

Akik 2—3 órán keresztül vasárnap délelőtt az istentiszteleten kívül is foglalkoztak lelki munkával, azok 9-en nagyjából 1—1. órs vezetői voltak, illetőleg mint bibliaköri előadók tanyára kiszálló Soli Deo Gloria munkát végeztek és a vasárnap délelőtti időt töltötték az előkészüléssel tanári vezetés mellett.

A vasárnap délutánt 1 tanuló tanulással tölti (2,5%), 5 tanuló olvasással (12,5%), 4 tanuló játékkal és társaival (10%), 1 tanuló sétával (2,5%), 28 tanuló szórakozással (mozi, színház, társadalmi egyesületek előadásai 70%), 1 tanuló kimondottan sporttal foglalkozott (2,5%). A tanulók javarésze tehát a szórakozást kereste pihenőül.

Az eddigiek alapján egy fontos összegező táblázatot kell egybeállítanunk:

7. *Szobában, ill. zárthelyen tölt a 40 tanuló közül:*

naponta 8, 1/2 órát (d. e. + d. u.) munkában	1 tanuló	= 2,5 %
» 9 » » »	9 »	= 22,5 %
» 9, 1/2 » » »	6 »	= 15, %
» 10 » » »	19 »	= 47,5 %
» 10, 1/2 » » »	1 »	= 2,5 %
» 11 » » »	4 »	= 10, %

E szerint nincsen olyan tanuló, aki 8 óránál kevesebbet töltene zárt levegőben napi munkájával. De 9 óránál is többet töltött szobában a tanulók 75%-a, 10 óránál is többet 12,5%-a. Az internátusi diákokra napi átlagban 9.82 szobában töltött óra esik, a helybeli városban lakó diákokra pedig 9.77 óra esik naponta átlagosan. Tehát ebből a szempontból a helybeli tanulók családnál töltött élete csak egy halvány árnyalattal jobb az internátusban elhelyezett vidéki tanulók életénél.

A statisztika számai nem engednek lazaságot. A napi 8 óras

munkaidő a szociális mozgalomnak nyomán már hatalmasan tért foglalt a felnőttek életében. Most a diákság életében mégis napi 9—10—11 órai szobában töltött munkaidőt kell tapasztalunk. Ha még hozzászámítjuk a napi 8—9 órai alvás idejét, hiszen ezt az időt szintén zárt helyen tölti a tanuló, kérdezzük, mi ideje marad a mai tanuló nemzedéknek, a magyar vezető réteget adó gimnáziumi ifjúságnak arra, hogy az éltető szabad levegőn töltsse, hogy lelkiileg felüdüljön, hogy a családi és társas élet együttesében boldogan tekinthessen fiatalságára, hogy idő előtt meg ne rokkanjon, fáradttá, öreggé ne legyen?!

*A szabadban töltött idő.* Ide számíthatjuk azt az időt, amely sétával, szabadban végzett sporttal, avagy házi, udvarban, kertben végzett munkával telik el. Ilyenre nem jut ideje a bevallás szerint egy tanulónak. (2.5%.)

Naponta	fél órát (3)	tölt a szabadban	1 tanuló = 2.5 %
„	1 „ (6)	„	20 „ = 50. „
„	1½ „ (9)	„	1 „ = 2.5 „
„	2 „ (12)	„	16 „ = 40. „
„	3 „ (18)	„	1 „ = 2.5 „

A zárójelbe tett számok a hat munka napra eső heti összes szabad levegőn töltött időt jelentik.<sup>3</sup>

Ezen a statisztikán 1939. szeptemberétől fogva a levante-oktatás némileg javított.

Érdekes összevetés kínálkozik a zárthelyen végzett munka időtartama és a szabadban töltött idő viszonyára vonatkozólag. A tanuló nappali idejét reggeli fél 8 órától esti fél 8 óráig napi 12 órában véve alapul, a 40 tanuló összesen heti 6 munkanapra eső 2346 órát tölt munkával zárt helyen a heti 2880 nappali órából és a 342 órát tölt a szabadban. A fentmaradó 192 órát jövés-menéssel és talán pihenéssel tölti.

*Pihenő időre* nem is juthat több. A bevallások szerint:

<sup>3</sup> A levanteoktatásnak egészségi szempontból való szükségességét igazolja a 40 tanuló sportolására vonatkozó bevallás szerint készült táblázat.

- |   |                   |
|---|-------------------|
| 1. Semmit sem sportol   | 14 tanuló = 35, % |
| 2. Csak zárthelyen sportol (szertorna)  | 5 „ = 12.5 %      |
| 3. Csak szabadban sportol (uszás, tennisz, korcsolya)   | 5 „ = 12.5 %      |
| 4. Zárt helyen is, szabadban is sportol   | 10 „ = 25. %      |
| 5. Csak pár perces tornát végez reggelenkint  | 6 „ = 15. %       |
| 6. A tanulók fele nem végez tehát rendszeres sportot: 1. és 5. pont. Igazi sportszerű munkát csak a tanulók negyedrésze végzett. (4. pont.) |                   |

semmi nappali pihenő ideje nincsen	12 tanuló	= 50 %
napi fél óra pihenő ideje van	3 „	= 7.5 „
„ 1 „	17 „	= 42.5 „
„ 1½ „	5 „	= 12.5 „
„ 2 „	3 „	= 7.5 „

Ha a napi pihenő órák összegét a tanulók és a munkanapok számával megszorozzuk, a heti 192 óránál nem is jutunk feljebb. Ime, ennyi pihenő óra jut nappal 40 diáknak egy egész héten keresztül. Átlag számítással fejenként 4.8 óra esik egy-egy hétre, még csak nem is napi 1—1 óra. Csak az alvás segít pótolni a nappal elhasznált energiát.

Az alvás. Nyugodtan alszik a 40 tanulóból 38, nyugtalanul 2. Mindnyája idejében lefekszik, 1 sem éjtszakázik. Nem engedik, sem a szülők, sem az internátusi felügyelő tanárok.

A bevallás szerint még itt sincsen teljes pihenés.

Nyugodtan alszik legalább 2—7 órát 17 tanuló = 42.5 %

„ „ „ 8—9 „ 23 „ = 57.5 „

E szerint megnyugtató az a tény, hogy a 8—9 órát alvó tanulók száma jelentékeny, mert több, mint a tanulók fele. Míg a 7 órás, vagy annál kevesebbet alvó tanulók száma alatta marad a normális mértéknek.

A leventeoktatás bevezetése óta ez az arány előnyösebbre változott. A tanulók tapasztalás szerint este 6 órakor kerülnek haza a délutáni gyakorlatból, enni kérnek és már vettetik is az ágyat, hogy a szükséges tisztálkodás után azonnal átad hassák magukat a jól megérdemelt pihenésnek. Alusznak is reggelig utána, mint a tej.

## II. Orvosi megfontolások és szempontok.

A világháborút követő 2 évtized az új politikai eszmék ki-termelésével párhuzamosan a népek biológiai szemléletében is változott felfogást vall. Az emberanyag kvantitativ növelése mellett egyre jobban előtérbe kerül a népességnek kvalitativ szempontból való bírálata is. Mind a totalitárius, mind a demokratikus államok egyre-másra hozzák törvényeiket azon célból, hogy népük testi-lelki kondícióját minél magasabb fokra emelve a nemzeti erőknél legjavát termeljék ki magukból. A megélhetési lehetőségek javítása mellett a munkaérték emelése szerepel e törekvések elvi céljai között. Ám hamarosan rájönnek, hogy ezek mellett életbevágó fontosságú előfeltétel a munkás egészségi, erőbeli állapotának megóvása és védelme. Ennek az egészségvédő eljárásnak a szolgálatában állították fel a betegbiztosító intézeteket, ezért hozták meg a munkaidőt szabályozó törvényeket, első sorban a nagy és gazdag nyugati ál-



lamokban Angliában, Franciaországban, de hamarosan utol-  
érik, sőt felül is mulják őket e téren Olasz- és Németország-  
ban.

Ha végignézzünk ez országok munka- és munkásvédő tör-  
vényein, orvosi szemmel azonnal látható rajtuk, hogy a főelv:  
megfelelő munkaidő után kellő pihenő, de úgy elrendezve, hogy  
a munka ellenértéke a pihenő időt lehetővé tegye. Az ered-  
mény reális szemmel nézve jónak látszik: a felemelt fizetések  
a leszállított munkaidő mellett is tökéletesebb munkateljesít-  
ményt eredményeznek.

Hazánk sem maradt el a nagy államoktól e téren. 1927-től  
kezdve szinte állandóan folyik a munka: a Lex Vassal elindí-  
tott jóléti és egészségvédő intézmények egyre szélesebb körben  
alakulnak meg évről-évre, eleinte csak a fizikai, újabban már  
örvendetes módon a szellemi pályák részére is. Egyre-másra  
látjuk a munkaidőt, a munkabért szabályozó intézkedéseket,  
melyek viszonyainkhoz alakítva követik a nyugati nagy álla-  
mok példáit. Nem feladatunk ezekről értekezni. Röviden csak  
annyit kell leszögezniük, hogy az ipari, a kereskedelmi, a ma-  
gántisztviselői munkakörben átlagban 8 óra a napi munkaidő  
és a legtöbb szakmában szombat déltől hétfő reggelig teljes  
munkaszünet van, legalább is a nyári hónapokban, illetmē-  
nyes szabadság mellett.

A felsorolt tények ismeretében úgy véltük, nemzetünk vi-  
talitásának csak hasznára válunk azzal, ha orvosi vizsgálat  
eredményeivel állítjuk párhuzamba a tanuló ifjúság munka-  
idejére és munkabeosztására vonatkozó vizsgálatok eredmē-  
nyeit, ha az egészségi állapotra való kihatásában vizsgáljuk,  
hogy helyes-e a tanulóifjúság jelenlegi munkarendje, megfe-  
lelő-e a ma törvényesen kiszabott munkamennyiség, lehet-e azt  
szaporítani, vagy ellenkezőleg éppen csökkenteni kell-e?

Nem tudnók elfogadni e vizsgálatok ellenvetésül azt a  
tényt, hogy a tanulói pálya csak átmenet és nem foglalkozási  
ág, mert olyan életkorból vettük vizsgálataink anyagát, ahol  
a munka-problémák mellett fiziológiai fejlődési problémák is  
vannak, amikor nem a munka végzése az egyedüli terhelési  
mozzanat a szervezetben. Nem tulzás, ha azt mondjuk, hogy a  
leendő középosztály testi-lelki adottságát az iskolai évek dön-  
tik el végérvényesen, hiszen a legtöbbször 6 éves kortól 22–24  
éves korig az elemi, közép és felső iskolák töltik ki az éveket  
munkával.

Vizsgálatainknál arra törekedtünk, hogy objektív megál-  
lapításokat végezzünk s munkánkból a szubjektív észleléseket  
a lehetőségig kikapcsoljuk. Ezért a 40 diákot az alábbi orvosi  
szempontok szerint vizsgáltuk meg:

1. magasság, testsúly, izomerő,
2. a fogazat, tüdő, szív egészségi állapota,

3. az idegrendszer állapota,
4. a vérsejt-számlálás eredményei.

*Az orvosi vizsgálat eredményei a statisztika tükrében:*

1. *A magasabb és a testsúly ellenőrzésénél* a diákokat két csoportra osztottuk: a) 12—13 évesek, b) 16—17 évesek csoportjára. A magasság és a testsúly megítélését egymáshoz arányosítva mutatjuk be, elfogadván azt az általános elvet, hogy a testsúlynak nagy átlagban el kell érnie a cm-ben mért magasság 100 cm fölötti részét. Így arányosnak vettük a magasságot a testsúllyal akkor, ha ez az arány 3 kg-nál nagyobb eltérést nem mutatott. Ezen az alapon az

a) csoportban arányos volt	3 testalkat	= 15.00 %
aránytalan „	17 „	= 85.00 %
a b) „ „ „	mind a 20 „	= 100 %

mivel a magasságot nem érte el testsúlyuk még a 3 kg eltérés leszámításával sem. (A 100 cm-en felül.)

Az izomerő mérése a következőket mutatta:

gyenge izomerejű volt	9 testalkat	= 22.5 %
közepes „ „	20 „	= 50. %
erős „ „	11 „	= 27.5 %

2. *A fogak, tüdő, szív vizsgálata.* A fogazat átnézésénél pontosan tartottuk magunkat a fogak romlási képéhez. Rossznak vettük a leletet, ha 2 fognál többet észlelünk szúvasnak. A tüdő vizsgálatánál csak a kifejezett csúcs és hylus körüli elváltozásokat vettük fel kórosnak, ahol az aktív betegségnek megállapítható nyomai voltak jelen. A szív megítélésénél a billentyű hibákra, valamint a kétségtelen labilis, ideges szív-működési zavarokra voltunk tekintettel, ahol ritmus-zavarok is észlelhetők voltak. Ezen az alapon eredményeink a következők:

a fogazat jó volt	27.5 %-nál
rossz volt	72.5 „
a tüdő jó volt	57.5 „
kifogásolható volt	43.5 „
a szív jó volt	75. „
kifogásolható volt	25. „

3. *Az idegrendszer vizsgálatánál* az inreflexek működését vettük irányadónak, ellenben a diákok viselkedését, mozgékonyágát, szellemi nyilvánulásait az esetleges szubjektív megítélés veszélye miatt kikapcsoltuk. Ezen az alapon elindulva

az idegrendszer viselkedése jó volt 37.5 %-nál  
 „ „ kifogásolható volt 62.5 „

4. A *vérsejt* számlálásánál a piros vérsejteket számláltuk meg s eredményeink a következők voltak:

a piros vérsejtek száma mm <sup>3</sup> -nként	3 —4 mill. közt volt	10 %-nál
»	4 —4½ »	25 »
»	4½—5 »	42.5 »
»	5 —6 »	20 »
»	6 millión felül volt	2.5 »

A felsorolt vizsgálati adatokat kritika alá véve megállapíthatók a következő tények: az 1. alatti adatok a fiúk fejlődési visszamaradását mutatják, testsúlyuk csak egészen kis százalékban éri el a megkívánt mértéket. Az izomerő fejlődése már jobb eredményt mutat s ez bizonynyal a tervszerű tornagyakorlatok következménye. A 2. alatt leírtak alapján a fogak állapota egészen rossznak mondható, míg a tüdők állapota már lényegesen jobb arányszámot ad a vártnál. (Ez támogatja azon észleléseket, hogy a tbc. helyett fokozatosan újabb népbetegségek betörésével kell számolnunk.) Nem mondható kifogástalannak a szívvizsgálati lelet sem, mert ebben a korban 25 % kifogásolható szív magas arányszámot jelent. 3. Az idegrendszer 62.5 %-ban mutat élénkebb reakciót. Ez a szám sem mondható ideálisnak, főkép ha tekintetbe vesszük, hogy vizsgálatainkat nem az iskolai év végén eszközöltük, amikor a diákok intenzívebb igénybe vétele miatt ez a szám feltétlenül emelkednék. 4. A vörös vérsejtek kvantitatív vizsgálata elégtelen vérsejtszámot mutat 77.5 %-nál, ha tekintetbe vesszük, hogy a vizsgálati anyag csupa fiatal szervezetből adódott, amelyekben a reakció képességnek a legélénkebbnek kellene lennie s a vérsejtek számának 5 millión felül kellene állnia minden egyes vizsgálati alanynál.

III. *Összegezés.* A tanulók származásukra nézve széles társadalmi réteg áttekintésére nyújtottak alapot. Ez kizárja az egyodalúság veszedelmét.

Lakásuk és elhelyezésük normális. Betegségek különleges okául nem szerepelhet.

A higiénia követelményei szempontjából nincs kifogás. A szabályok megtartása a normális egészség ápolására alkalmas mértékben megvan.

Anyagi és környezetbeli adottságok nem akadályai sem a tanulásnak, sem az egészség fenntartásának.

A lelki adottságok közepes mértéke a középiskolás tanulók átlagának (57.5 %) nagy erőfeszítéséről tesz bizonyosságot, hogy a rá szabott követelményeknek megfeleljen. A kisebb rész végzi könnyebben munkáját.

A munkabeosztás fejezete a munkamennyiség és a ráfor-

dítandó munkaidő veszedelmesen megduzzadt arányairól ad gondolkodásba ejtő képet. Délelőtti napi 5—6 intenzív munkaóra, délután átlag napi 2 kötelező iskolai munkaóra, 3—4 órai otthoni írás, tanulás után még vasárnap délelőtti is valamilyen külön munka vár a középiskolás tanulóra. Ez a munkateher a fejlődő szervezetre súlyos következményekkel jár.

A szobában, zárt levegőben töltött nappali idő a tanulók javarésznél (77 %) 9 óránál többre rug, de 12.5 %-nál még 10 10 óránál is többre. Így az alvással, étkezéssel együtt napi 18—22 órát tölt zárt helyen a tanuló.

A legtöbb tanuló napi pihenő ideje 1—1½ óra.

A szabadban töltött idő napi 1 órára zsugorodik 50 %-nál, 1½-től 2 órára 42.5 %-nál. E tekintetben a leventeoktatás heti 4—5 órás javulást hozott. Tehát lándzsát kell törnünk a leventeoktatás egészségápoló hivatásának további fenntartása mellett annnyival is inkább, mert rendszeres iskolán kívüli testedzést csak a tanulók jelentéktelen kis hányadánál tapasztaltunk.

A testnövekedés és súlyarányok 92.5 %-ban egészségtelen állapotokat mutattak. Az izomerő állapota 72.5 %-ban gyenge vagy közepes. A fogak 72.5 %-ban rosszak. A tüdő még mindig kifogásolható 43.5 %-nál, a szív 25 %-nál, az idegrendszer 62.5 %-nál, a vérsejt állomány 77.5 %-nál. Ezek alapján az orvosi vélemény az átlagos testi kondíció veszedelmes állapotát kénytelen leszögezni.

IV. *Végző megállapítások és javaslatok.* Kétségtelen, hogy a középiskolás tanulók eme súlyos átlagú dignózisa sok tekintetben a világháború és az azt követő gazdasági háború számlájára is írható. De nem minden tekintetben. A környezet-tanulmány éppen azért terjeszkedett ki a tanulók származására, elhelyezésére, anyagi és szellemi adottságaira, hogy a felé tűnőbb háborús válságok behatásaira is figyelemmel legyen, amennyiben ilyenek felmerülnének. De ilyen különös következmények nem voltak észlelhetők. Természetes, hogy bizonyosság dolgában sokkal erősebb volna ez a megállapítás, ha a szülők egészségi állapota is tanulmányozható lett volna és az öröklés hatásai számításba vehetők lettek volna. Ez azonban a megállapított tényeken mitsem változtatna. A kép a ma fennálló helyzet képe. A tény az, hogy ez a kép szomorú és sürgős beavatkozást igényel.

Kicsiny ország, parányi nép vagyunk Európa nemzet-óriásai között. Nekünk minőséggel kell pótolnunk a hiányzó mennyiséget. Jól tudjuk, hogy nemzetközi viszonyaink és hagyományaink sok el nem mellőzhető szempont figyelembe vételét követelik a magyar nemzetneveléstől. Éppen ezért, amikor a gyógyulás útjára nézve javaslatokkal bátorítokunk előállni, nemzetünk helyzetéből következő mérlegelések alapjául a nemzeti munkabíró képesség fokozásának vezető szempontját jelöljük meg. Középosztályunk gyermekeinek több munkát

kell végezniök földrajzi, gazdasági, nyelvi adottságainknál fogva, mint más szerencsésebb nemzetek gyermekeinek. E több munkához nagyobb munkabíróképesség kell.

A nagyobb munkabíróképesség nem a túlzásba vitt munkaidővel arányos, hanem a testkultuszból fakadó minőségi termelés eredményeivel. (Példa az olasz balilla és a német Hitler-Jugend rendszer.)

Javaslatainknak tehát első sorban a lényegre kell rámutatniok.

Kitartó munkát csak egészséges test, egészséges lélek végezhet. Ma a lélek egészségén van a hangsúly, bár el kell ismerni, hogy a szellemi túlterhelés sokat emlegetett rémének elensúlyozásaként a testvédelem is fokozott gondban részesül. A heti 3–4 testnevelési óra tantervi szerepe mellett helyet kapott a leventeoktatás, amelynek egészségápoló szerepe minden kétséges felül áll. De testnevelő tanárok és anyagiak hiányában a testnevelési órák számának jelentékeny emelkedése egyelőre csak papíron maradó óhajítás. Intézetként 1 testnevelő tanár nem tud 28–32 órát ellátni. Ezért elmondhatjuk, hogy a szellemi, lelki nevelés uralkodó vonalvezetése mellett ma még csak az első lépéseket tette meg tanterviünk abban az irányban, hogy az egészségvédelem elfoglalhassa azt a helyet a nevelésben, amelyet ma nemzeti követelményként el kell foglalnia. A test és lélek normális egyensúlyának helyreállítását célozza tehát az a javaslatunk, hogy ez idő szerinti nevelő munkánkban célkitűzésszerűen állíttassék az ifjúság testi erősítésére a hangsúly. Ez a mai célkitűzéssel ellentétes álláspont átmenet legyen, de mindaddig fenntartandó ideiglenesség, míg évek múlva újabb beható vizsgálatok az ifjúság testi, egészségbeli állapotát újabb fokozott szellemi erőfeszítésre alkalmasnak nem találják, illetőleg a helyes arány, az igazi harmónia test és lélek kiművelése között helyre nem állítható. A mai ifjúság végzetes választás előtt áll. Vagy elvégzi a rászabott munkamennyiséget és testileg leromlik, visszafejlődik, vagy pedig közönyössé válik a követelményekkel szemben, mivel nem bírja őket teljesíteni. Ez esetben pedig hiábavalók az ideális tantervek, szabályok és rendeletek, csak a tanárság egészségét, idejét pusztítja az eredménytelen harc és vívódás. De a magyar ifjúság javarésze nem ez utóbbi, hanem az előbbi lehetőséget választotta. Bizonyossága ennek, a gyakorlati tanításban tapasztalt sok igyekezet, szorgalom; bizonyosságai a jelen értekezésben előtárt, a tanulók testi állapotának hanyatlását mutató adatok.

A tanulók mai életmódja, munkaterhe és munkabeosztása teljesen elégséges okot szolgáltat arra, hogy egészségük megítélésének csíráit itt keressük. Ma már ott tartunk, hogy a tehetséges, jeles előmenetelű tanulók szülei is egyre többen szólnak fel gyermekeik szellemi túlterhelése, az idegkimerültség

okozta főfájások, az időleges munkaképtelenség, az elkedvetlenedés, csüggedtség panaszával. Ez a panasz annál inkább igényelmet érdemel, mivel hogy a védelmet első sorban a szorgalmas és jóakarátú tanulók érdemlik meg. A munkamennyiség évről-évre szaporodott, a módszer egyre elevenebbé vált, a tanulók igénybe vétele mind erősebben fokozódott. A munkaidő megnövekedésével a pihenésre, első sorban testedzésre fordítható idő összezsugorodott. A tanulónak ezen nem áll módjában változtatnia, mert nappali életmódját, munkatevékenységét, időbeosztását tételes törvények, rendeletek szabják meg, iskolai tanterv, tanmenet, otthoni munkakényszer irányítja a beljük gyökereztetett szorgalom és az esetleg meglévő becsvágy mellett. A napi 1—2 órai szabad idő, amely a tanuló rendelkezésére a nappalból megmarad, rendszeres egészség-gondozásra nem elegendő. Tehát az egész iskolai szervezetnek, tanulmányi tervnek és munkarendnek van valami olyan célkitűzése és beállítottsága, amellyel a gyermek szellemi képességeinek fejlesztésére, lelkitulajdonságainak céltudatos nevelésére teszi a hangsúlyt és ezzel nemcsak akadályává lesz a test párhuzamos erős gondozásának, hanem munkamennyiségével és időbeli korlátaival öntudatlanul és észrevétlenül aláássa a test fizikai fejlődése lehetőségeit.

Javasoljuk tehát a tantervi munkamennyiség, az elvégzendő elméleti anyag okos, célszerű, de bátor kézzel végrehajtható csökkentését, a túlterhelés megszüntetését.

A csökkentés mértékét a pedagógiai elvek mellett annak a szempontnak kell irányítania, hogy a megmaradó anyag a ma szükségelt munkaidőnek éppen fele része alatt legyen elvégezhető, ezáltal a mai munkaidő másik fele a test ápolására, edzésére volna fordítható.

Az egészségvédelem módjára nézve épp olyan tüzetes tanterv és utasítás készíttessék, mint amilyen alapos terv és szabályzat a szellem kiművelését biztosítja.

A munkaidő délelőtt, délután, illetőleg munkanapok szerint arányosan és váltakozva osztassék meg a lelki és testi nevelés között.

Vasárnap egyetlen kötelező foglalkozás a délelőtt 11 órakor tartandó istentisztelet legyen. A gyermek vasárnapja egyébként sem délelőtt, sem délután semmi címen ne foglaltassék le. (Vallásos összejövetel, előkészítés, ének, cserkész-összejövetel, önképzőkör, napsugárkör, tanyamunka stb.) Ez az egyetlen nap legyen Istené, a gyermeké, a családé és a pihenése.

Köztudomású dolog, hogy a nyelvek tanítása képezi a legnagyobb tehertételt a gyermek munkájában. Tanítsunk sok nyelvet, minden szükséges nyelvet, elsősorban a körülöttünk lakó népek, a nemzetiségek nyelvét; tanítsunk latint is, görö-

göt is. Nyelvtanulásra azonban csak rész-szerint kötelezzük a tanulókat.

Ez a javaslat abból a tényből és meggondolásból fakad, hogy a mai nyelvtanítás célkitűzéseit csak a tanulók 10 %-a éri el, t. i. a latin szövegnek olvasva megértését, a modern nyelvekben az írásbeli és beszédbeli jártasságot. Ennek következtében idő és energia-pazarlás a tanulók 100 %-át 10 %-os eredmény kedvéért a súlyos nyelvi teherpróbán, a magyar nyelv tanulásán kívül 3 idegen nyelv tanulásán átkényszeríteni. Azt jelenti továbbá a javaslat, hogy csak jelesrendű tanuló tanulhasson a magyaron kívül 3 idegen nyelvet, csak jórendű 2 nyelvet, de az elégségesrendű elégedjék meg 1 idegen nyelv tanulásával. Természetes, hogy egész nyelvtanulási rendszerünk gyökeres átalakítását jelenti a javaslat. Természetes az is, hogy így egy-egy intézetben a tanulóknak csak kis része fog egy-egy nyelvi órán jelen lenni. Ez a következő eredmény anyagi áldozattal is jár, de annál bizonyosabb lesz az elért eredmény kiválósága.

A nemzeti tárgyak, továbbá a reáliák anyaga minden vonalon a lényegre kurtítandó. Apró adatok sokasága helyett a fejlődésmenet, a tárgyi világkép és a logikum fő mozzanatai fognak belőle megmaradni. Ehhez kell az igazi pedagógiai érzék és a bátor kéz. Aki ezt elvégzi, azt nemzedékek fogják áldani.

A testnevelés számottevő időt nyer. Leventegyakorlatok, kirándulások, szertorna, testedzés, játék, sporttevékenységek változatos sokasága kapcsolódnak majd itt össze a nemzetnevelés, a világnézeti nevelés, a lelki edzés és a dalkultusz ma még bizonytalanul elhelyezett és egybeforrasztásra váró kérdéseivel.

Ez a testnevelési munka egy pihenő nappal, a vasárnapal egyelőre túlsúlyba helyezi a test kultuszát és eléggé biztosítani látszik a mai veszedelemmel szemben a munkabíró készség helyreállítását. Az elméleti munkaidő a rövidre fogott anyag átadásával biztosítani fogja a ma is elérhető maximumot, sőt amíg egyfelől célszerűen fogja kiaknázni a nyelvi tehetségeket, másfelől megszabadítja a többséget a nyelvek cél-talan, később úgy is feledésbe hulló ballasztjától. A mai minimális eredményt semmiképen sem fogja veszélyeztetni, annyival kevésbé, mert tanár és tanítvány meg fogja találni azt a lelki derűt és biztonságot, amelyet az idegrendszer állandó frissen tartása eredményezni fog, amelynek birtokában a rövidített időhöz mért munkamennyiség elvégzése fokozott munkateljesítmény áldott gyümölcseit fogja teremni.

Vészkiáltás akar lenni szavunk. Mindazonáltal igyekeztünk megőrizni a tárgyilagosság nyugalmát. Javaslataink a mai helyzet veszedelméhez mért gyökeres változásokat kívánnak. De ne felejtjük, hogy a mai tanulmányi rendszer szélső-

ség felé vitte a test és lélek harmónikus nevelési eszményét. A hinta ma a szellemi torna magaslatán jár. Szükséges, hogy az egészségvédelem mai mélypontjáról ugyanolyan magasságba emelkedjék, csak úgy állhat helyre a természetes egyensúly néhány esztendő átmeneti testkultusza után. Adja Isten, hogy minél hamarabb elérjük a harmóniát.

*Somogyi Gyula dr. orvos,  
Sós Tamás gimn. tanár.*

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## **Magyar nyelv.**

### **Főnévképzés névszóból.**

**II. osztály.**

*Óravázlat.*

#### **I. Számonkérés.**

1. Eötvös Károly: Tihany.
2. Írásbeli: Utazás Komáromba.

#### **II. Ráhangolás.**

Az igéből való főnévképzés felújítása.

#### **III. Célkitűzés.**

Főnévképzés névszóból.

#### **IV. Tárgyalás.**

1. Kicsinyítő főnevek: madárka, tükörke; nyulacska, könyvecske; ládika, őzike, házikó.

2. Becéző nevek: Jánoska, Jani, Jancsi, Janika, Jancsika, Jankó.

3. Foglalkozást jelentő főnevek: halász, kertész; lakatos, kesztyűs, üveges.

4. Összefoglaló nevek: Almásiék, szomszédék, bíróék.

5. Asszonynevek: Pestiné, asztalosné, szakácsné, mosóné.

6. Gyűjtőnevek: katonaság, hegység; növényzet, nádas.

7. Gondolati főnevek: jószág, betegség.

8. Magyarosan: tanácsnok = tanácsos, cukrászda = cukrászbolt (üzlet); ünnepély = ünnepség.

9. Helyesírás: a -ság, -ség képző a *d, t, s, sz, z* végű szókban:

Szabadság, vadság, bolondság. Bágyadtság, rekedtség, ijedtség, fáradság.



Barátság, rótság, edzettség.

Ügyesség, okosság, adósság. Bölcsesség, frissesség, összeség.

Egészség, ravaszság, merészség.

Szárazság, igazság, vitézség, község. Egyesség.

## V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: Jó tulajdonságok — rossz tulajdonságok (a -ság, -ség képző helyesírási nehézségeinek gyakorlása).

## Tanítás.

### I. Számonkérés.

1. Milyen természeti szépséggel ismerkedtünk meg a múlt órán, K.? (Tihannyal.) Ki vezetett bennünket gondolatban a gyönyörű balatoni félszigetre? (Eötvös Károly, mert olvasmányunk *Utazás a Balaton körül* című könyvéből való.) Hány részben tárgyaltuk, L.? (A bevezetésen kívül három részre tagoltuk: az első rész a balatoni kecskekörmökről szól, a második rész a tihanyi visszhangot ismerteti, a harmadik rész Csokonai Vitéz Mihály balatoni látogatását beszéli el.) Miről van szó a bevezetésben, D.? (Az író Tihany szpéségétől elragadtatva felkiált: Tihany! Azután elmondja, hogy kevés tudós és író írt erről a gyönyörű félszigetről...) Mit tudtunk meg a balatoni kecskekörmökről, F.? (Mégkövült kagylók az özönvízelőtti időkből...) Ismertesd a visszhangot, G.! (A templom oldalán egy hatalmas fal visszaveri a száz lépés távolságból elmondott beszédet és éneket...) Ki volt egyszer Tihany híres vendége, M.? (Csokonai Vitéz Mihály, a debreceniek Dugonics Andrása, jó száz évvel ezelőtt barangolásában Tihanyt is felkereste... Ahol legszebb volt a táj, ott jutott eszébe kedvese: Lilla. És megszületett a szép kesergő vers: *A tihanyi echóhoz*, vagyis visszhanghoz.) Énekeljük el! (Ének: Ó Tihanynak riadó leánya... Míg azok, kik bút-bajt nem szenvednek... Itt halok meg...)

2. Miről fogalmaztatok, H.? (Utazás Komáromba.)

Lássuk, hogyan írt erről a kedves tágyról B.!

### Utazás Komáromba.

Húsz évi rabság után végre felszabadult Komárom. 1938. november 5-én vonult be ebbe a történelmi nevezetességi városba a magyar honvédség. Magyar ember el nem felejtheti ezt a gyönyörű napot!

Amint így elgondolkozom, testi szemeimet behúnyom, és gondolatban elutazom Komáromba. Száguld a vonat a Nagy-Alföldön keresztül. Megérkezem Magyarország fővárosába: Budapestre. Itt átszálllok a Keleti-pályaudvarra, és tovább visz a vonat Komárom felé. A Duna jobbpartján fekvő Komáromnál megáll a vonat. Itt leszálllok, és a hídon keresztül Komáromba megyek. Ezen a hídon vonult

be nagybányai Horthy Miklós Komáromba. Már messziről látom a Szent András-templomot. Még a bevonulás előtt kitűzték a tornyára a magyar zászlót. Azután a városháza elé megyek. Itt mondott beszédet nagybányai Horthy Miklós. Megnézem Komárom vára hős védőjének, Klapka Györgynek szobrát. A belvárosban egy fehérre meszelt, alacsony, szép kerekkapus ház emelkedik. Ez Jókai Mór szülőháza. Ezekután visszamegyek a hídra, és megnézem Komárom várát. Komárom várát soha be nem vették erőszakkal. A 20 éves cseh rabság után újra miénk ez a híres vár. Örömmeltelt szívvel megyek vissza az állomásra. Elindult a vonat, és vitt vissza Szegedre.

Fölríadtam gondolataimból. Kissé elszomorított, hogy ez a szép utazás nem volt valóság. De ha a jó Isten megsegít, még elmegyek Komárom városába. (B. R.)

Látom, hogy tetszéssel fogadtátok B. fogalmazását. Vajjon miért, S.? (Igen jónak találok a szerkezetét: Komárom felszabadulása; gondolatban Komáromba utazik; az út; Komárom nevezetességei; a hazatérés; szeretné, ha ez az út valóság lett volna. Szép az a beállítás, hogy testi szemeit behunyja, és lélekben ellátogat az ősi magyar városba, és még szebb, mikor a végén szomorúan megállapítja, hogy ez az utazás nem volt valóság.) Helyes. Mit óhajt F.? (Az utolsó mondat is a szépségek közé tartozik, mert reményét fejezi ki, hogy még meglátja Komáromot.) Halljuk K.-t! (Jól válogatta össze Komárom nevezetességeit.) Igazad van. A közös okulás céljából emeljünk ki egy-két helyesbítésre szoruló kifejezést is! G.! (A Duna jobbpartján *fekvő* Komárom helyett: A Duna jobbpartján *lévő* Komárom.) B.! (Átszállok a Keleti-pályaudvarra helyett: *Átmegyek* a Keleti-pályaudvarra.) H.! (Fölösleges ismételtes: Megnézem Komárom várát. Komárom várát soha be nem vették.) M.! (Fölösleges ismételtes az is, mikor kétszer írta: Nagybányai Horthy Miklós. Másodszor így írhatta volna: a kormányzó úr.) Jó, ha az ilyen apró-cseprő tévedéseket is elkerüljük. Érdemes ennek a dolgozatnak a helyesírásával is foglalkozni. Hogyan írtad ezt: *magyar honvédség?* (Két szó és kisbetű.) *Nagybányai Horthy Miklós?* (*Nagybányai* kisbetű.) Elfogadjátok? L.! (*Nagybányai* nemesi előnév, nagybetű.) Hogyan írtad ezt: *Szent András-templom?* (*Szent* nagybetű, *András* nagybetű, kötőjel, *templom* kisbetű.) Jó. *Magyar zászló?* (Két szó és kisbetű.) *Nagy-Alföld?* (Kötőjel és nagybetű.) A *jó Isten?* (A *jó* kisbetű, az *Isten* nagybetű.) Hogyan írtad a *Belváros* szót? (Kisbetűvel.) Helyesnek találjátok? Ha egy bizonyos városnak, tehát Komáromnak a belvárosáról van szó, akkor nagybetűvel írjuk. Ez tehát nem az összes belvárosok közös neve. Ugyanígy, ha egy meghatározott városházáról írunk, akkor nagybetűt kell használni. — Mindent összevéve, B. derék munkát végzett; dolgozata igen tanulságos volt.

## II. Ráhangelés.

Mivel foglalkozunk már jó ideje a nyelvtani órákon? (A szóképzéssel.) Miben áll a szóképzés, D.? (Képzők segítségével újjelentésű szokat alkotunk, ezáltal nyelvünk szókincsét gyarapítjuk, nyelvünket gazdagítjuk. Erre azért van szükség, mert nem tudunk mindent tőszavakkal kifejezni.) Mit csináltunk legutóbb, Z.? (Főneveket képeztünk igékből.). Mondjatok igékből képzett főneveket! (A szólított tanulók: keresés, gondolat, találmány, félelem, győzelem, sietség, keverék...) Elemezd a *mozdulat* szót, S.! (*Mozdulat*, ige, mert cselekvést jelent; *mozdulat*, főnév, mert valaminek a neve.) A *sütemény* szót, K.! (*Süt*, ige, mert cselekvést fejez ki; *sütemény*, főnév, mert tárgynak a neve.) A *nyereség* szót, F.! (*Nyer*, ige, mert cselekvést jelent; *nyereség*, főnév, mert valaminek a neve.) Hogyan csináltunk igékből főneveket, G.? (Képzők segítségével, mert a képzők megváltoztatják a szó jelentését.) Milyen hibás képzéseket kell kerülnünk, D.? (Igéhez ne tegyük az *-ász*, *-ész* képzőt, tehát *építész* helyett *építő*. Kerüljük a koholt képzőket: *étkezde* helyett *étkező*, *áldozár* helyett *áldozópap*, *tanoda* helyett *iskola*, *áruda* helyett *bolt*, *óvoda* helyett *kisdedóvó*.)

## III. Célkitűzés.

Legutóbb főneveket képeztünk igékből, most pedig ismerkedjünk meg a főnévképzés másik módjával: a névszóból való főnévképzéssel. [Tábla, füzet: *Főnévképzés névszóból*.]

## IV. Tárgyalás.

### 1. Kicsinyítő főnevek.

Elemezzük a következő szavakat: *madárka*, *tükörke*. [Tábla, füzet.] Olvasd el az első szót, K.! (*Madárka*.) Alapszava? (*Madár*.) Mit jelent? (Egy állatnak a nevét.) Tehát milyen szófaj? (Főnév.) Olvasd el az egész szót! (*Madárka*.) Mit jelent ez? (Szintén állatnak a nevét.) Tehát ez is milyen szófaj? (Főnév.) Mi különbség van a két szó jelentése között? (Az egyik: madár, a másik: kis madár.) Mivel történt a kicsinyítés? (A *-ka* képzővel.) [Aláhúzás.] — A következő szóról beszéljen S.! (*Tükörke*.) Alapszó? (*Tükör*.) Mit fejez ki? (Egy tárgynak a nevét.) Ezért milyen szófaj? (Főnév.) Nevezd meg a képzett szót! (*Tükörke*.) Hát ez mit fejez ki? (Szintén tárgynak a nevét.) Tehát milyen szófaj? (Főnév.) Mi különbség van az alapszó és a képzett szó között? (Az alapszó jelentése: tükör, a képzett szó jelentése: kis tükör.) Mivel kicsinyítettünk? (A *-ke* képzővel.) [Aláhúzás.] Milyen képzővel kicsinyítettünk a két példában, H.? (A *-ka*, *-ke* képzővel.) Ezért milyen képzőnek nevezzük? (Kicsinyítő képzőnek.) Hát az így képzett főnévnek mi

lehet a neve? (Kicsinyítő főnév.) Mondjatok ilyen kicsinyítő főneveket! (A szólított jelentkező tanulók: asztalka, egérke, kabátka, szekrényke, bárányka, leányka...)

Vizsgálgassuk a következő példákat: *nyulacska, könyvecske*. [Tábla, füzet.] Ismertesd az első szót, G.! (*Nyulacska*; az alapszó: *nyúl*, állatnak a neve, tehát főnév; a képzett szó: *nyulacska*, szintén állatnak a neve, ezért ez is főnév. Az alapszó jelentése: nyúl, a képzett szó jelentése: kis nyúl, a *-cska* képzővel kicsinyítve.) — Folytassa D.! (*Könyvecske*; alapszáva: *könyv*, főnév, mert tárgynak a neve; a képzett szó: *könyvecske*, a *-cske* képzővel kicsinyített főnév.) Milyen főneveket képeztünk a *-cska*, *-cske* képzővel, E.? (Kicsinyített főneveket.) Mondjatok ilyeneket! (A szólított jelentkező tanulók: fiúcska, képecske, botocska, szemecske, lovacska...)

Figyeljük meg a következőket: *ládika, őzike, házikó*. [Tábla, füzet.] Miben különböznek ezek a képzett szavak alapszavuktól? Z.! (Mind a három kicsinyítő főnév, mert az *-ika*, *-ike*, *-ikó* képzők kicsinyítést fejeznek ki.) [Aláhúzás.] Említetek ilyen kicsinyítő főneveket! (A szólított jelentkező tanulók: pálcika, nyuszika, lábika...)

Milyen főneveket képeztünk eddig? (Kicsinyítő főneveket.) [Tábla, füzet.] Mit fejeznek ki a kicsinyítő főnevek? (Kicsinyítést.)

## 2. Becéző nevek.

Felírok egy érdekes szócsoporthat: *Jánoska, Jani, Jancsi, Janika, Jancsika, Jankó*. [Tábla, füzet.] Ezek is milyen főnevek? (Kicsinyítők.) Nevezzük meg alapszavukat! (János.) Mindegyikben szerepel az eredeti alapszó, R.? (Csak az első szóban.) A többi öt szóban jól megcsonkult. [A képzők aláhúzása.] Csak a János nevű gyermekeket, meg a kistermetű Jánosokat szólítják kicsinyítő névvel, T.? (Felnőtteket is nagytermetűeket is.) Miért? (Becéző nevüket használják.) Milyen nevek tehát az efféle kicsinyítések? (Becéző nevek.) [Tábla, füzet.] Mondjátok el a Katalin becézőneveit! (Több tanuló: Kati, Katika, Katka, Kató, Katóka.) Hogyan becézitek édesanyátokat? (Több tanuló: anyuka, anyuska...) Mit fejezünk ki a becézéssel, G.? (Kedveskedést, szeretetet.)

## 3. Foglalkozást jelentő főnevek.

Beszéljük meg a következő példákat: *halász, kertész*. [Tábla, füzet.] Hallgassuk meg L.-t! (*Halász*; *hal* az alapszó, főnév, mert állatnak a neve; *halász* képzett szó, mert annak az embernek a neve, aki halfogással foglalkozik. Az *-ász* képzővel új szót alkottunk.) Tivább B.! (*Kertész*; az alapszó: *kert*, tár-

gyat jelentő főnév; *kertész* az *-ész* képzővel alkotott szó, annak az embernek a neve, aki a kertet munkálja.) [Aláhúzás.] Mondjatok ezekhez hasonló képzéseket! (Juhász, vadász, cipész, zenész, méhész...) Mit jelentenek ezek a szavak? (Foglalkozást.)

De vannak még más képzőkkel képzett foglalkozást jelentő főneveink is. Lássunk néhányat: *lakatos*, *kesztyűs*, *üveges*. [Tábla, füzet.] Melyik itt a képző? (A *-s*.) Mondjatok ilyen szavakat! (Kapus, kalapos, kürtös, ernyős, boltos, köszörűs...) Milyen főnevekkel ismerkedtünk meg, N.? (Foglalkozást jelentő főnevekkel.) [Tábla, füzet.]

#### 4. Összefoglaló nevek.

Kíváncsi vagyok, ki tudja ezeket a szavakat önállóan értelmezni: *Almásiék*, *szomszédék*, *biróék*. [Tábla, füzet.] H.! (*Almási* egy embernek a vezetéknéve, *Almásiék* az Almási nevű embernek az egész családja; a *szomszéd* a mellettünk lakó ember, a *szomszédék* a szomszéd egész családja; a *bíró* szó foglalkozást jelent, a *bíróék* a bíró egész családját foglalja magában.) Helyes. Említsünk ilyen képzéseket! (Kovácsék, házmesterék, juhászek, jegyzőék...) Amint látjuk, itt több személyt összefoglaló elnevezéseket képeztünk az *-ék* képzővel [aláhúzás], ezért összefoglaló főneveknek hívjuk. [Tábla, füzet.] Nem bírójék, hanem bíróék; nem szabójék, hanem szabóék; nem Pistájék, hanem Pistáék.

#### 5. Asszonynevek.

Mi különbség van ezeknek a szavaknak alapszavai és származékszavai között? *Pestiné*, *asztalosné*, *szakácsné*, *mosóné*. [Tábla, füzet.] G.! (*Pesti* egy embernek a vezetéknéve, *Pestiné* a felesége; *asztalos* egy iparost jelent, *asztalosné* a felesége; *szakács* az, aki főz, a *szakácsné* a szakács felesége, vagy a főző asszony neve; a *mosóné* a mosást vállaló asszony.) Mi a különbség a *tanítóné* és a *tanítónő* között? H.! (A *tanítóné* a tanító felesége, a *tanítónő* tanítással foglalkozó nő. Az utóbbi összetett szó.) A *-né* képző is [aláhúzás], meg a *nő* szó is asszonyt jelent. Minek nevezhetjük tehát a *-né* képzős neveket? (Asszonyneveknek.) [Tábla, füzet.]

#### 6. Gyűjtőnevek.

Ennek a két szónak az elemzése is igen egyszerű: *katonaság*, *hegység*. [Tábla, füzet.] D.! (A *katona* egy katonát jelent, a *katonaság* sok katonát; a *hegy* egy hegy, a *hegység* sok hegy. A *-ság*, *-ség* képzővel képeztünk új szokat.) [Aláhúzás.] Mondjunk ilyen gyűjtőneveket! (Erdőség, magyarság, iparosság, diákság, cselédség...) Ritkább gyűjtőnevek: *növényzet*, *nádas*.

[Tábla, füzet.] Csillag? (Csillagzat.) Fenyő? (Fenyves.) Miért gyűjtőnevek ezek, Z.? (Mert sok élő lényt és élettelen tárgyat jelentenek.) [Tábla, füzet.]

## 7. Gondolati főnevek.

Az utolsóval gyorsan végzünk, mert már ismerjük az első osztályból: *jóság, betegség*. [Tábla, füzet.] Milyen főnevek ezek? (Gondolati főnevek.) [Tábla, füzet.] Miért, R.? (Mert csak élő lényekkel vagy tárgyakkal kapcsolatban gondolhatók el; pl. *jóság* nincs, csak jó ember.) Mondjatok gondolati főneveket! (Boldogság, ügyesség, féltékenység...)

## 8. Magyarosan.

Jegyezzünk fel néhány rosszul képzett magyartalan szót, hogy nyelvhasználatunkban kerülhessük, és hogy hozzátartozóinkat is óvhasuk ezeknek a használatától! *Tanácsnok* helyett: *tanácsos, cukrászda* helyett: *cukrászbolt* (üzlet), *ünnepély* helyett *ünnepség*. [Tábla, füzet.]

## 9. Helyesírás: a -ság, -ség képző a d, t, s, sz, z végű szókban.

Befejezésül meg kell még ismerkednünk a -ság -ség képzővel kapcsolatos helyesírási nehézségekkel. F. menjen a táblához! Írjuk! [Tábla, füzet.] *Szabadság*. Hogyan ejtjük? (Szabactság.) Hogyan írjuk? (Szabad-ság.) Tovább: *padság, boldonság*. Most ügyeljünk! *Bágyadtság*. Mi itt az alapszó? (Bágyadt, *dt.*) Ehhez hasonló: *rekedtség, ijedtség, fáradság*. Mi különbség van *fáradság* és *fáradtság* között? T.! (A *fáradság* alapszava ige, cselekvést jelentő főnévnek hívtuk, a *fáradtság* alapszava melléknév, gondolati főnév.) Tehát más a *rekedség*, és más a *rekedtség*; más az *ijedség*, és más az *ijedtség*.

Új bekezdés. *Barátság, rúttság, edzettség*. Miért ez a helyes, S.? (Mert *barát-ság*...)

Új sor. *Ügyesség, okosság, adósság*. Miért két s, H.? (Mert *ügyesség*... ) A következő három szót egy s-sel írjuk: *bölcsesség, frissesség, összeség*. Miért, K.? [Csak jeles tanulótól.] (Mert *bölcs* alapszó + e ejtéskönnnyű magánhangzó + *ség* képző...) Ezt a három szót úgy kell megjegyeznetek, hogy bármikor el tudjátok sorolni!

Újabb következik. *Egészség, rapaszság, merészség*. Hogyan ejtjük? (Egesség...) Hogyan írjuk? (Egészség...)

Lássunk még egy esetet! *Szárazság, igazság, vitészség, község*. Hogyan ejtjük? (Szárasság...) Hogyan írjuk? (Szárazság...) A következő szót két s-sel írjuk: *egyesség*. Bár úgy elemezzük: *egyez-ség*, mert megegyezést jelent, de a H. Sz. arra kötelez bennünket, hogy *egyességnek* írjuk. Ez szintén megjegyzendő szó.

Ezzel befejeztük munkánkat.

## V. Összefoglalás.

Milyen új ismerettel gazdagodtunk a mai órán, D.? (—) Milyen főneveket képezhetünk névszóból, G.? (—) Mondjatok példákat az újjelentésű főnév megnevezésével! (—) Milyen helyesírási tudnivalóval ismerkedtünk meg, H.? (—)

A házi írásbeli feladat címe: *Jó tulajdonságok — rossz tulajdonságok*. Ez a feladat abban áll, hogy *-ság, -ség* képzős szavakat soroltok föl a helyesírás gyakorlására. A megodás módja: először leírjátok: *Jó tulajdonságok*, kettőspont, felsorolás, azután következik: *Rossz tulajdonságok*, kettőspont, felsorolás.

A tábla és a füzet képe:

### Főnévképzés névszóból:

madár <u>ka</u> , tükrö <u>ke</u> nyulacs <u>ka</u> , könyvecs <u>ke</u> ládika, özi <u>ke</u> , házika	}	kicsinyítő főnevek;
---	---	---------------------

János <u>ka</u> , Jani, Jancsi, Janika, Jancsika, Jankó	}	becéző nevek;
--	---	---------------

halás <u>z</u> , kertés <u>z</u> lakatos, kesztyűs, üveges	}	foglalkozást jelentő főnevek;
---	---	-------------------------------

Almásiek, szomszédék, bíróék = összefoglaló nevek;

Pestineé, asztalosneé, szakácsneé, mosóneé = asszonynevek;

katonasá <u>g</u> , hegysé <u>g</u> növényzet, nádas	}	gyűjtőnevek;
---	---	--------------

jóság, betegség = gondolati főnevek.

(tanácsnok) = tanácsos (cukrászda) = cukrászbolt (üzlet) (ünnepély) = ünnepség.	}	magyarosan!
---	---	-------------

Helyesírás:

Szabadság, vadság, bolondság. Bágyadtság, rekedtség, ijedtség, fáradtság.

Barátság, rútság, edzettség.  
Ugyesség, okosság, adósság. Bölcsesség, frissesség, összeség.  
Egészség, ravaszság, merészség.  
Szárazság, igazság, vitészség, község. Egyesség.

Szántó Lőrinc.

## **A XIII. század magyar és külföldi legfontosabb történelmi eseményeinek összefoglalása.**

*Tanítás a polg. fiúiskola III. osztályában.*

(2 óra.)

*Vázlat.*

### **I. Előkészítés.**

1. Számonkérés. Mit köszönhetünk az Árpádoknak?

2. Áthajlás. Érdekkeltés a legutóbb tanult század eseményeinek összefoglalása iránt.

3. Célkitűzés. A XIII. század magyar és legfontosabb külföldi történelmi eseményeinek összefoglalása.

### **II. Tárgyalás.**

A XIII. század magyar királyainak sorrendje. A század jellemző eseményeinek megállapítása, ezeknek megbeszélése az egyidejű külföldi események felújításával. Az aranybulla jelentősége. A mongolvész és tanulságai. A hadrendszer fejlődése. A nagybirtokos osztály (oligarchák) hatalmi túltengése. Az Árpád-ház kihalása.

### **III. Begyakorlás.**

A XIII. század kortáblájának összeállítása.

*Tanítás.*

### **I. Előkészítés.**

1. Számonkérés. Mivel foglalkoztunk az elmúlt órán, Gy.? (Megbeszéltük, hogy mit köszönhet nemzetünk az Árpádoknak.) Sorold fel az Árpád-ház uralkodóinak érdemeit, A.! — Beszélj e 400 esztendő korszak országhatárainak kiterjedéséről, K.! — Melyek voltak e kor idején az anyaország mellett hazánk kiegészítő részei, V? — Melyek voltak a kapcsolt részek, P? — Végül milyen hűbéres tartományokat csatoltak e korban királyaink hazánkhoz, B.? — Milyen királyaink idején hódoltak meg ezek, S? — Beszélj az Árpádok telepítéséről, F! — Mit tettek az Árpádok az anyagi és szellemi művelődés és haladás



szolgálatában, W.? — Mi igazolja az Árpádok erős és nagy kereszténységét, P?

2. *Áthajlás.* Hány évszázadon át adott uralkodókat az Árpád-ház nemzetünknek, H.? — Alkotmányunk fejlődése szempontjából melyik század a legjelentősebb, L?'

3. *Célkitűzés.* Foglaljuk hát össze a mai órán a XIII. század magyar és az egyidejű legfontosabb külföldi eseményeit!

## II. Tárgyalás.

Sorold fel a XIII. század magyar királyait, H! — Visszatekintve a XIII. század történetére, mondjátok, fiúk, melyek e század jellemző eseményei. Mondd meg B! (A XIII. század jellemző eseményei: az országos hanyatlás, a rendi állam kialakulásának kezdetei, az aranybulla kiadása, a mongolvész, az oligarchák hatalmi túltengése és az Árpád-ház kihalása.) Mi volt az országos hanyatlás oka, Ó? (Kezdetben Imre király és András hg. viszálykodása. A testvérharc kifejlesztette a gögös nagybirtokos osztályt, mert a király is, a herceg is adományokkal édesgette hívei csoportjába az urakat. Ennek természetes következménye lett a királyi birtokoknak s ezzel karöltve a király tekintélyének csökkenése. Ezzel szemben a nagybirtokosok, az oligarchák vagyona, hatalma és tekintélye növekedett.)

Mi volt a másik aggodalmas következménye a testvérviszálynak, P? (Ismét fenyegetett a pápai függés veszedelme. E kor hatalmas pápája, III. Ince pápa, a testvérharc idején ismétlen beavatkozott hazánk ügyeibe. András herceget erőlyesen figyelmeztette atyjának tett fogadalmára, híveivel pedig ismétlen érezttette haragját.)

Volt-e még egyéb következménye a testvérviszálynak, F? (Emiatt Imre nem avatkozhatott be teljes erejével a bomlásnak indult görög császárság ügyeibe. Imre felvette ugyan Szerbia és Bulgária királyának címét s az eretnek bogumilek megtérítésén is buzgólkodott, de igazi uralmat nem alapíthatott a Balkánon. A testvérviszály miatt kellett eltűnnie azt is, hogy a IV. kereszties hadjárat alkalmával Velence elfoglalta Zárát.)

Csak Imre király uralkodása idején észleltük az országos hanyatlást, K? (A hanyatlás II. András királysága idején még fokozódott, sőt országos romlássá fajult.) Mi volt ennek az oka, V? (Egyik oka a király bőkezű, sokszor szertelen birtokadományozása, mellyel híveit jutalmazta. Másik oka Gertrud királyné gyászos kormányzása és mértéktelen mulatozása. Valósággal elherdálta az ország vagyonát, s emiatt összeesküvésnek esett áldozatul 1213-ban.) Egyéb oka nem volt a hanyatlásnak, Cs.? (Tetézte a bajokat II. András szerencsétlen halicsi és szentföldi hadjárata. Ez utóbbinak költségeire a királyi birtokokat zálogba vetette, Zárát pedig átengedet Velencének, hogy ezért seregét a szentföldre szállítsa.)

Végetért mindezzel az ország hanyatlása, Gy.? (Ezek után

tetéződött be teljesen a romlás. A hatalmas urak elnyomták a királyi szabadokat, a nemeseket, s ennek ellenére a király tovább folytatta köztük a birtokok adományozását. A nyomasztó pénzügyi bajokat pedig a királyi jövedelmek bérbeadásával s a kincstári nyereséggel akarta orvosolni. Ezzel pénzünknek hitelét itthon is, a külföldön is teljesen tönkretette.) Ki akadályozta meg az ország csődbe-jutását és a forradalom kitörését, K.? (Béla herceg, az ifjabb király, aki a nemességgel összefogva írott törvények, a híres aranybulla kiadására kényszerítette a királyt 1222-ben.) Ismerted az aranybullát, S.? (Ez hazánk legrégebb írott alkotmánya. 31 pontja van. Korlátozza a király hatalmát s megszabja kötelességeit; biztosította a nemesség jogait s az ország szabadságát. Legfontosabb pontja a 31., az ellenállási záradék. Ez jogot ad a nemzetnek arra, hogy a törvényszegő királynak egyenként és összesen fegyveresen ellenszegülhet, anélkül, hogy ezzel a hűtlenség bűnébe esnék.) Teljesültek a nemzetnek az aranybullához fűzött reményei, H.? (II. András és a főurak sem adtak sokat reá. 1231-ben újra megerősítette az aranybulla pontjait, de ekkor sem hajtotta végre. Az országnak egyházi tilalom alá helyezése után javulást ígért ugyan, de enyhülést csak 1235-ben történt halála hozott az országra.)

Még milyen jellemző vonását állapítottuk meg e századnak, L.? (E században már észrevehetőleg kialakulnak az országos rendek, kik a királlyal együtt hozzák az érvényes törvényeket.) Kiket nevezünk rendeknek, K.? (Ha a társadalmi osztályok közül valamelyik különleges jogokkal rendelkezik, mint nálunk régen a papság és a nemesség, akkor ezeket rendeknek nevezük.) Miben nyilvánult ezeknek a kiváltságuk, B.? (Közterheket nem viseltek, s nem fizettek adót; ennek ellenében katonáskodtak (vérukkal adóztak), s tagjai voltak az országgyűlésnek. A király csak velük, a rendi országgyűléssel, hozhatott érvényes törvényeket.)

Melyik volt egy további nagyon jellemző eseménye ennek a századnak, A.? (Fájdalmasan emlékeztetés eseménye a XIII. századnak a mongolvész. A fenyegető vész hírért Julián barát hozta meg, ki elszakadt véreink felkutatására indult 1236-ban.) Felismerte-e IV. Béla a sárga vihar nagy veszedelmét, K.? (Az ország minden fiát hadba szólította s a külföldi országoktól is segítséget kért. Itthon a nagyok nehezteltek reá szigorúsága s a kúnok befogadása miatt. Európa legnagyobb hatalmassága pedig, II. Frigyes német császár, az ismét kiújult investiturbacarc miatt nem adhatott segítséget.) Mi okozta a saját vészt, S.? (Hadrendszerünk éppen átalakulóban volt akkor. Akkortájt tértünk át a könnyű hadrendszerről a nyugateurópai nehéz hadrendszerre, a páncélos lovasságra. Ezt a hadrendszert még nem sajátítottuk el. Nem voltak megfelelő hadvezéreink sem. De nem volt meg a szükséges egyetértés sem. Ezzel szemben a mon-

gok pompásan begyakorolt s fegyelmezett sereggel s kitűnő hadvezérekkel rendelkeztek.) Milyen tanulságot merített IV. Béla a mongolvészből, P.? (A várak és az erős falakkal körülvett városok sikeresen ellenálltak a mongolok támadásainak. Ezért IV. Béla birtokaiból adományokat osztogatott az uraknak azzal a kötelezettséggel, hogy az adomány ellenében várakat építsenek s azokban fegyveres őrséget tartsanak. Egyszersmind nagyobb számmal alapított városokat s védelmükre a városok polgárait kötelezte. Ekkor nyerte Szeged is városi jellegét.) Észleltünk-e IV. Bélának ezekben az intézkedésekben fejlődést a mult-hoz képest, L.? (A városok alapításával az iparos és kereskedő, tehát a polgári osztály fejlődését és erősödését tette lehetővé, ez pedig az ország gazdasági szempontjából nagyjelentőségű. A várakatonaság és a városok őrségeivel hadrendszerüket fejlesztette.)

Milyen kiváló eseményeket észleltünk még e század folyamán, Ó.? (IV. Bélának és utódainak ismételten meggyűlt a bajuk a cseh Ottokárral. Ez kihasználta a németországi fejtelenséget, (interregnum) s elfoglalta a császárság osztrák tartományait. Midőn 1273-ban a német urak Habsburg Rudolfot választották császárukká, ez visszakövetelte Ottokártól az osztrák tartományokat. Ottokár ezt megtagadta, mire Rudolf császár Kún László királyunk segítségével 1278-ban a Morvamezőn legyőzte szívós ellenfelét.) Mi volt e győzelemnek nagy jelentősége, V.? (A magyar fegyverek másodízben akadályozták meg egy nyugati nagy szláv birodalom kialakulását; egyszersmind magyar fegyverek alapozták meg a Habsburgok hatalmát.)

Végül milyen újabb szomorú jelenségeket észleltünk a XIII. század vége felé, K.? (IV. Béla után a gyenge kormányzat következtében új erőre kaptak a nagybirtokos urak (oligarchák). Közülük pl. Csák Máténak 13 vármegyére terjedő birtokán 30-nál több hatalmas vára, saját hadserege, a külföldi udvaroknál pedig követsége volt és saját pénzt veretett.) Mi lett ennek szomorú következménye, B.? (Újjat húztak a királlyal, vele s egymás ellen irtó háborúkat folytattak nemzetünk óriási kárára. Ez az áldatlan állapot, nemkülönben a trónkövetelőkkel folytatott harcok izgalmai törték meg s vitték korai sírba a kiváló képességű III. András királyunkat. Vele „... letört Szent István törzsének utolsó aranyágacska.”

### *III. Begyakorlás.*

A teljesebb áttekintés végett készítsük el a XIII. század kortábláját! (Lásd a kortábla képét!)

*K. Bedekovich Lajos.*

# Kortábla.

XIII. század

Idő		Hazai	Külföldi	A század-jellemző
Évszázad	Évtized	egyidejű események		
XIII.	1	Imre: 1196—1204. — Testvérharc: Szerbia, Bulgária. — Bogumilek. III. László: 1204—05.	Ince pápa. IV. kereszties hadjárat: 1202. — Latin császárság.	Országos hanyatlás. — A rendi állam kialakulásának kezdete. — Az aranybulla kiadása. — A mongolvész. — Az oligarchák hatalmi túltengése. — Az Arpád-ház kihalása.
	2	II. András: 1205—1235. Eskü! Gertrúd és az idegenek. — Összeesküvés: 1213. — Kereszties hadjárat. — Zára.	Gyermekehadjárat: 1212. — V. kereszties hadjárat: 1217.	
	3	Országos hanyatlás! — Az áll. javak bérbeadása; kamarai nyereség. Aranybulla: 1222. — Egyházi tilalom. — Szent Erzsébet!	VI. kereszties hadjárat: 1228. — II. Frigyes német császár.	
	4	IV. Béla: 1235—1270. — Az ország és a királyi tekintély helyreállítása. Julián útja! — Kúthen befogadása.	Mongol hódítások. — II. Frigyes. — IX. Gergely.	
	5	A tatárok betörése, Muhi: 1241. — Roger mester. — Az ország helyreállítása. — Boldog Margit!	— " — Bécsúj helyi 1246; Babenbergi Frigyes.	
	6	A hanvédelem fejlődése (városok, várkatonaság). Hűbères tartományok. — Tatárvereség: 1251.	Interregnum Németországban: 1254—73.	
	7	Ifjabb királyság. — Harcok Ottokárral.	— " —	
	8	V. István: 1270—72. — Ottokár. — IV. (Kún) László: 1272—90. — Morvamező: 1278!	A nagy szláv birodalom létesítésének megüisítésa. A Habsburg-ház hatalmának megalapítása: 1278!	
	9	A királyi tekintély süllyedése. — Oligarchák. — Veszprém! Egyházi tilalom. — Hódta! — Kézai Simon mester.	Habsburg Rudolf német császársága.	
	10	III. András: 1290—1301. Trónkövetelők; belső harcok. — Az alkotmány fejlődése: 1298! — Az Arpád-ház kihalása: 1301. I. 14.	— " —	

# Német nyelv.

## A beszédkésztség fejlődési útja.

A polgári iskolai német nyelvtanítás gyakorlati céljához bizonyos fokú gyakorlati nyelvkésztség elsajátítása tartozik. Bármennyire szállítsuk is le igényeinket ezen a téren, az út a teljes tudatlanság fokától az elérendő célig bizony igen hosszú és fáradságos, s heti 3 óra mellett ugyancsak ki kell használnunk minden didaktikai lehetőséget és a tanulóknak rejlő adottságot, hogy a célt elérjük. Különösen fontos, hogy tisztában legyünk a tanulók életkorából folyó természetes hajlamokkal. Az első osztályba kerülő gyermek lelki alkata egészen más, mint a harmadik-negyedik osztályos tanulóé. Amaz játékos, közlékeny, folyton tevékenykedni akaró, mozgékony típus, akiben ezenfelül nagy mértékben ki van fejlődve az utánzási hajlam. Emez már zárkózottabb, távolról sem olyan közlékeny, mert befelé néz. Az elsőt a külvilág vonzza, érdekli; a másikat saját belső világa foglalkoztatja. Az tárgyias természetű, ez regényes hajlamú. Szóval a kétféle fejlődési fokú gyermek olyan két különböző természetet mutat, hogy ezzel számolni kell a didaktikai eljárás megválasztásakor is. A tanuló lelki alkata és természetes adottsága meghatározza a vele szemben követendő módszeres eljárást. Ha a beszédkésztség kifejlesztése szempontjából vizsgáljuk a kétféle fokú tanulót, itt is különböző eljárásokra lesz szükség. A tanuló természetrajzának ismerete megtaláltatja velünk azt a tanítási módot, mely a tanulót szólásra bírja, s így beszédkésztségét megindítsa, növelje, fejlessze.

Az alábbiakban megkísérlem, hogy vázoljam a beszédkésztség fejlesztését célzó beszédgyakorlatok természetes fejlődési menetét úgy, ahogyan azt a tanuló érettségi foka, lelki adottsága, s hajlama megkívánja. Három fejlődési fokot lehet itt megkülönböztetni: 1. előkészítő fok, 2. kezdő fok és 3. haladó fok. Nézzük ezeket külön-külön.

1. Az előkészítő fok azt a 6—7 hetes előkurzust foglalja magában, mely hivatva van a gyermek hallását és beszélő szerveit az idegen nyelvhez szoktatni, az új tanulmány iránt kedvet ébresztetni, s a beszédkésztséget megindítani. Ez az előkészítő munka teljesen nélkülözi a könyvet, mert az itt inkább gátlást jelentene, mint segítséget; hiszen a leírt szókép nem mindig egyezik a hangbeli szóképpel. Márpedig most elsősorban a fülre, azaz a hangkép helyes felfogására; s a nyelvre, vagyis a hangkép helyes visszaadására fektetjük a súlyt. A tanuló beszélő tevékenysége ezen a fokon főképpen utánzáson alapszik. Ez meg is felel a tanuló természetes hajlamának, mert szívesen

és készségesen mondja el az előmondottakat. Még inkább fokozódik ez a beszédbeli készség, ha az elmondandó szöveg valamiféle külső cselekvéssel van kapcsolatban. A cselekvéssel összekötött beszédnek kettős haszna van: megfelel a tanuló cselekvő hajlamának és nélkülözhetővé teszi az anyanyelvet. Miután ez a beszélni-tanulás csak érzékelhető tárgyakon hajtható végre, ezért ezeknek a beszédgyakorlatoknak a főtárgya a közvetlen környezet, vagyis a tanterem. Itt annyi megbeszélésre alkalmas tárgy, s annyi cselekvési lehetőség kínálkozik, hogy bőven ellátja beszédanyaggal a hathetes előtanfolyamot. Kezdjük a bemutatkozáson, majd megismerkedünk a tanterem tárgyaival, eszközeivel, azok tulajdonságaival, a tanuló eszközeivel s a velük végezhető cselekvésekkel. Az egész tanulás csupa beszéd, csupa mozgás. A tanítási eljárás gerincét a folytonos és állandó beszéd teszi, kísérve cselekvéssel, taglejtéssel, mozgással. A beszéd szövegét a kellő mozdulat kíséretében először a tanár mondja elő lassan, jól tagolva, közepes hangerőséggel. A tanulók mondatról-mondatra utánozzák, szintén mozgás, cselekvés, taglejtés kíséretében. A tanulók beszédje előbb egyenként, majd csoportosan, végül egész osztálykarban gyakorlandó. Fontos, hogy minden mondatot tökéletesen begyakoroljunk. Itt nincs helye a türelmetlenségnek, az elsietésnek; itt nem a mennyiség, hanem a minőség a vezető szempont. Ügyelni kell a helyes kiejtésre, a hangsúlyozásra s a mondatdallamra is. A lassú előrehaladás, s a szakadatlan beszédgyakorlás módot nyújt arra, hogy állandóan ismételhessük a régebben tanultakat s így állandóan ébrentartsuk az egész beszédanyagot. De erre szükség is van, mert hiszen nem használunk könyvet, tehát nincs otthoni tanulás sem. A tanulást közösen az iskolában végezzük. Ez biztosabb tudást nyújt, mint amint az otthon segítség nélkül tanuló gyermek a könyvből meríthetne. Tehát a munkát az iskolában végezzük el egységes vezetés mellett, közös munkával, állandó ellenőrzéssel, s folytonos gondos gyakorlással. Ennek a társas együtt tanulásnak nagy előnyei vannak a hallás- és beszédszervek gyakorlása szempontjából. Mások megfigyelése és megítélése jó út az önbírálathoz, s jó iskola saját képességeink megítélésére. A gyermek az osztálymunka folyamán sokszor hallja ugyanazt a mondatot; hallja először a tanár szájából, majd gyakorlás közben társaitól is. Tehát van alkalma összehasonlításra, előkészületre, úgy, hogy amikor rákerül a sor, már tudatosan igyekszik jól mondani. Ha cselekvéssort gyakorolunk, akkor célszerű azt először az egyes számú első személyben begyakorolni, s csak azután más személyekre alkalmazni. A társas tanulás legnagyobb előnyét főképpen a kérdések feltevésében, gyakorlásában és variálásában tapasztalhatjuk. A kérdés a beszédgyakorlat nélkülözhetetlen része s a beszédképesség

megszerzésének leghálásabb formája. Ezért fontos, hogy minden mondat mellett ott legyen a megfelelő kérdés is. Ebben is logikus sorrendet kell tartani: először kérdezzünk az állítmányra, azután az alanyra, tárgyra stb. mondatrészre. Először a kérdőszót kell tudni helyesen alkalmazni, ezért gyakoroljuk mindenféle változatban, hogy vérré váljék. Kezdetben célszerű a feltett kérdést a felelő tanulóval ismételtetni, hogy átgondolhassa; csak azután feleljen rá, de egész mondattal. Az egész mondattal való felelés elveszi ugyan a beszélgetés természetes jellegét, de viszont jó nyelviskola a mondatszerkesztés, kiejtés és hangsúlyozás szempontjából. A kérdéstechnika elsajátításának jó iskolája az is, ha egy-egy mondat minden tagjára alkotunk kérdést. Ez különösen a mondatrészek felismerése, s a nekik megfelelő kérdőszók helyes alkalmazása szempontjából igen jó gyakorlási mód. Ezt különösen később gyakoroljuk, amikor már írni is tudunk, s a kérdéses mondatot felíratjuk a táblára. Itt megelégedhetünk azzal, ha a tanulók „wer, was, was mache ich, wer-was bin ich, was habe ich, wie, wieviel?“ stb. kérdésekkel tudnak dolgozni. Törekedjünk arra, hogy minél több gyermek vegyen részt a kérdés-felelet munkában. E végből célszerű apró csoportos jeleneteket is rendeztetni, ahol mindegyiknek más és más beszélő szerep jusson. Ezeknek a beszédgyakorlatoknak igen sok változata lehetséges; mindig az adott helyzet és a tanár találékonysága szabja meg, hogyan rendezzük ezeket. Az ilyen jelenetek megjátszása igen serkentőleg hat a beszédkészségre, s élénkké teszi az órát. Amíg a párbeszédes jelenetek az egyes tanulók beszédképességének előmozdítója, addig a tömegbeszéltetésének eszköze a karban való beszéd. Nagyon fontos iskolai nyelvidaktikai eszköz ez, mert módot ad arra, hogy az órán mindenki szóhoz jusson, hogy mindenki résztvehessen a beszédben. Nagy létszámú osztályokban mindenkit minden órán megszólaltatni szinte lehetetlen dolog. Ezen csak a kar alkalmazása segít, ezért gyakran kell alkalmazni, különösen akkor, ha nehezebb kiejtésű, vagy új szó és kifejezés begyakorlásáról van szó. A karban való beszéd alkalmazásának bizonyos technikája van: az értelmes, jól tagolt előmondás, világos szájmozgás, félhangos beszéd, alkalmas tempó, és megfelelő terjedelem. A beszédet valamilyen megállapodott jelre egyszerre kezdjük. Hosszabb szövegnél célszerű ütemezést alkalmazni, hogy a beszéd egyöntetű legyen. Gyakorlott fül a karból is kihallja a hibát. A javítás a mondat befejezése után történjék, s a hibás mondatot ismételtetjük. A beszéd üteme először lassú, jól tagolt, hogy minden mozdulat, minden taglejtés, mely a beszédet kíséri, egybeessék a szóval. Később elmarad a mozgás, s a beszéd meggyorsul, míg a természetes fokot el nem éri. Ugyanez áll az egyéni beszéd lefolytatására is: a mozgással kísért beszéd lassú,

a taglejtéstől elvont beszéd természetes gyorsaságú. Így lesz a taglejtéses beszédből természetes beszéd. Őrizkedjünk az igen hangos beszédétől, mert az gyors elfáradást von maga után és nyugtalanná, idegessé teszi a gyermekeket. Őrizkedjünk hosszú, komplikáltabb mondatok hangoztatásától, mert ilyeneket a gyermek nem lesz képes utánamondani. A hat hetes előtanulmány alatt a tanuló nyelvkészségének odáig kell eljutnia, hogy egy-egy cselekvéssori belső elgondolás alapján folyékonyan el tudjon mondani. Ezt az eredményt minden normális tanulónál el is lehet érni. Most már veszély nélkül elővehetjük a könyvet, s ezzel megindul a tanulásban a 2. fok.

2. *A kezdő fok.* Ezzel a megjelöléssel az első és második osztály munkáját jelölhetjük. Minket ebből a munkából itt első sorban azok a mozzanatok érdekelnek, amelyek a nyelvkészség fejlesztését célozzák. Ennek ezen a fokon is a beszédgyakorlat a legfontosabb eszköze. De míg az előkészítő fok beszédgyakorlatai a közvetlen környezet tárgyaihoz fűződtek, s cselekvések, mozdulatok, taglejtések kíséretében folytak: addig a kezdő fok beszédgyakorlatainak gerince az olvasmány, s a hozzávaló illusztráció.

Nem nevezhető beszédgyakorlatnak az olyan tankönyvi gyakorlat, amelyben a kérdés mellett ott a kész felelet. Az ilyen gyakorlat csak mintául szolgálhat, s nem azért íródott, hogy kívülről megtanulva azt a látszatot keltse, mintha az természetes, önálló beszéd volna. Az értelmes beszédgyakorlat ott kezdődik, hogy a tanuló az olvasmány elsajátítása után, annak anyagából, logikus sorrendben önállóan szerkesztett kérdéseket tudjon feladni, illetve az ilyen kérdésekre ugyancsak önállóan tudjon felelni. A beszédkészségnek ezt a fokát úgy érzük el, hogy minden órán, s minden olvasmányi gyakorlat keretében állandóan és következetesen gyakoroljuk. Itt kétféle tevékenységre irányul a gyakorlás: a kérdés ügyes feltevésére és a felelet helyes megszerkesztésére. A kérdéstechnikában már eddig is eljutottunk annyira, hogy kérdőszavak segítségével tudunk kérdéseket feltenni. A következő fok az lesz, hogy ezeket a kérdőszókat tudatosan a mondat minden tagjára próbáljuk alkalmazni. Legelőször az állítmányra irányítjuk a kérdést: was macht, was ist, wie ist? aszerint, hogy igei, vagy névszói állítmánnyal van-e dolgunk. Majd sorban következnek az alanyra irányuló: wer, was, welcher?, a tárgyra vonatkozó: wem was?, a jelzőre kérdő was für ein, wessen, wieviel s a határozóra mutató wo, wann, worin; womit? stb. kérdések. Mindezek a kérdések nemcsak állító, hanem tagadó formában is alakítandók. A kérdezésben való ügyesség előhaladásával, függetleníthetjük magunkat az olvasmány mondataitól, s most a kérdéseket az illusztrációul



szolgáló képre vonatkoztatjuk. Ez még inkább fejleszti a tanuló önállóságát és beszédképességét.

A beszédképesség másik megnyilatkozási formája a feltett kérdésre való felelet önálló megalkotása. Itt először is meg kell figyelteni a kérdésben levő ige idejét, számát és személyét, továbbá a kérdőszót. E végből ismételtessük meg a kérdést a felelővel, hogy ezeket jól megfigyelhesse, s a válasz helyes lehessen. A feltett kérdésekre itt is egész mondatokkal felelünk, hogy a kiemelt, a szórendet, a hangsúlyt, sőt a mondat-dallamot is gyakorolhassuk. A kérdés-feleleten nyugvó beszédképesség előfeltétele a szókincs biztos és aktív tudása. A biztos szótudás megszerzése érdekében az olvasmányban előforduló új szókra mondatokat alkotunk. Ez a mondatalkotás egyúttal jó iskola a mondat szerkesztésre is, különösen akkor, ha a mondatot különféle képpen alakítjuk, pl. egyik személyből a másikba, az egyszámból a többesszámba, stb. Ez a kérdés- és mondat szerkesztő tevékenység, melyből a beszédképesség kialakul, a nyelvi órán három helyen jut különösen előtérbe: az óra elején a számonkérés alkalmával, az új anyag szóbeli előkészítésekor, amikor képhez, vagy egyéb szemléltetőeszközhöz kötött beszédgyakorlat útján megismertetjük az új szókat és végül az új anyag letárgyalása után végzett begyakorlás, összefoglalás és alkalmazás idején.

A legtermékenyebb s leggyöngyösesebb beszédgyakorlást a múlt órai, vagy még régebbi már elvégzett és többször ismételt anyagon lehet végezni. Ennek fokozatai a szókikérdezéssel kapcsolatos mondat szerkesztés átalakítással, magyar mondatok lefordítása mémetre, az olvasmányi anyag átdolgozása kérdés-felelet formájában, arra alkalmas tárgyaknál társalgó jelenetek rendezése, s végül a beszédanyag összefüggő elmondatása, esetleg kép alapján, vagy teljeesen emlékezet után. Az ismétlő órák különösen jól felhasználhatók a beszéd folyékonnyá tételére. A leckék szószerinti megtanulása elősegíti a beszéd folyamatossá tételét, de vigyázzunk, hogy értelmetlen, s pusztán gépies szajkózássá ne fajuljon. Ezért válasszunk olyan beszédgyakorlási formákat is, amelyek a könyvtől való elvonatkoztatásra kényszerítsék a tanuló. Ilyenek pl. az átalakítások prózából párbeszédes alakra, s viszont; a fő az értelem és tudatosság.

Az új anyag szóbeli előkészítése is tartalmaz beszédképességet fejlesztő mozzanatok, amikor kép, vagy más érzékelhető szemléltető eszköz segítségével a új szókat ismertetjük. Itt szorgalmasan használjuk a karban való begyakorlást is. A tanuló szerepe itt inkább receptív, s nagy szerep jut az utánzásnak, mert az új kifejezéseket el kell sajátítani. Csak ezután válik a tanuló közreműködése ismét alkotó tevékenységgé, amikor az olvasmányt fordítja, olvassa, s az új kifejezéseket feljegyzi.

A beszédkésztség gyakorlása az új anyag megismerése után lép ismét előtérbe, amikor az új szavakat forgatjuk; azokkal mondatokat, kérdéseket-feleleteket szerkesztünk, sőt egyes szakaszokat összefüggően is elmondatunk. Ez a mozzanat a begyakorlás és alkalmazás, amikor a tanuló az új beszéd tárgy körében igyekszik az új szókat, kifejezéseket megrögzíteni, szókincsébe beolvasztani, szóval elsajátítani. A kezdőfok beszédanyaga már túllép az iskolai élet körén és a mindennapi élet gyakori megnyilvánulásaiból meríti tárgyait, tehát egészen praktikus nyelvi anyagot nyújt, tarkítva mindennapos szólásokkal, kifejezésekkel, köszöntési formákkal, közmondásokkal. A nyelvkésztségnek ezen a fokon odáig kell fejlődnie, hogy a tanuló az iskola, és a szülői ház tárgyköreiben különösen kérdés-felelet formájában ki tudja magát fejezni.

3. *A haladó fokon* a tanulók zöme belekerül a pubertás forradalmi korába, mely nagy változást idéz elő a tanuló minden megnyilatkozási területén, így a nyelvkésztség terén is. Az eddigi élenken és nagy közvetlenséggel csacsogó gyermek zárkózottabbá válik, a beszédjében is tartózkodóbbá lesz. Feleleteiben megfontoltabb, restelli, ha hibát ejt, s azon van, hogy hibátlanabbul és választékosabban fejezze ki magát. Ez ugyan lassúbbá teszi beszédjét, de viszont nyer helyességben. Amint a gyermek érdeklődése a külvilágról befelé, saját belső énjé felé fordul, úgy a nyelvtanulásban is a nyelv belső szerkezete, érdekes fordulatai kezdik érdekelni. A tanár is jól teszi, ha ezt az elmélyülést előmozdítja. A beszédkésztség is ennek az elmélyülésnek jegyében fejlődik tovább. A tanuló beszédjét helyezzük a nyelvtan ellenőrzés alá. Amit eddig utánzás vagy analógia által használtunk nyelvi kifejezéseinkben, azt most tegyük tudatossá. Most már sokat tudunk a nyelvtanból, tehát a nyelvtan világosságánál a tanuló önmaga ismerje fel hibáit s javítsa ki azokat. Nagyjából ugyanaz a munkarend van itt is érvényben mint a kezdőfokon, csak pontosabb, helyesebb és választékosabb beszédre törekszünk. Itt nagyobb szerep jut az anyanyelvből az idegen nyelvre való fordításnak; mely a tudatosításnak kitűnő eszköze; nem kevésbé fontos eszköz az olvasmánytémának átalakítása versből prózába, elbeszélésből párbeszéddé, általános alakból személyes élményű eseményre stb. Az olvasmányanyag itt is a gyakorlati életből vett tárgyakat és ismeretterjesztő témákat vesz fel, de emellett sok érdekes történetet is tartalmaz, hogy a tanuló érdeklődését felkeltesse. Ilyen témák mellett megoldódik a serdülő korú gyermek nyelve is. A kérdés-felelet formájú beszédgyakorlást itt sem hanyagoljuk el, de most már térjünk át a természetes beszédre. Különösen a negyedik osztályban törekedjünk arra, hogy a kérdésre való felelet a természetes társalgás látszatát keltse. A pár-

beszédes alak mellett az összefüggő folyékony beszédre is mind nagyobb gondot kell fordítani. Ez legyen a beszédbeli teljesítmény csúcspontja, akár olvasmány tartalmáról, akár képleírásról vagy saját élmény elmondásáról van szó: az összefüggő folyékony önálló beszéd legyen a tanuló beszédkészségének csúcsteljesítménye. Az önálló beszédet leginkább olyan témákon lehet gyakorolni, amelyeknek szókincsét, és ismeretanyagát már tudjuk, tehát csak arról van szó, hogy ezeket az ismereteket a felvett tárgykörben önállóan felhasználjuk. Ilyen témákat különösen ismétlésekkor tűzhetünk ki, vagy pedig oly kép alapján folytathatunk le, amely az elvégzett olvasmányokkal rokon elemeket tartalmaz. Az ilyen kép alapján való önálló beszédgyakorlásnál nemcsak a képen látható dolgok leírása szerepeljen, hanem felhasználhatjuk a képet egy kis fantázia-játékra is, amely arról szól, amit csak odaképzünk a látott képelemekhez. Ehhez persze külön adottság kell.

A haladó foknak van még egy sajátossága, mely szintén háttással van a nyelvkészség fejlődésére, s ez a kollektív tanulás hátraszorulása az egyéni aktivitás előretörésével szemben. A tehetségesebb, nyelvkészségileg ügyesebb tanulóknak módot kell adni rá, hogy a lassabban haladó átlag-tömeg mellett is megkapják foglalkoztatásukat. Ezt úgy érjük el, hogy gyakran nekik engedjük át a többiek vezetését olyan mozzanatokban, amikre ők is képesek. Ilyen pl. a tanult anyagnak kérdések útján való összefoglalása, vagy a könyv alapján magyar mondatok feladása, németre való fordítás céljából. Legfőképpen azonban az összefüggő beszéd gyakorlása az, amit ezektől a jobbaktól szorgalmazunk: Minél több ilyen ügyes nyelvkészségű tanuló tudunk a negyedik év végéig felmutatni, annál inkább értük el a polgári iskolai német nyelvtanítás gyakorlati célját.

*Jármai Vilmos.*

# Földrajz.

## A Spanyol-félsziget élete.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában

### II. rész.

*I. Előkészítés.* Kikérdezzük a tanulóktól a félsziget természeti képéről szerzett ismereteket. A továbbiak megtárgyalása szempontjából fontos a félsziget helyzete — a Földközi-tenger és az Atlanti-óceán között, — ebből származó különleges éghajlata és domborzata, mert ezek a tényezők a történelemmel és a nép hajlamaival együtt alakították ki az itt folyó életet. Különösen tekintettel leszünk arra, hogy a félszigetet mértanilag és politikailag uraló központos fekvésű száraz *Mezeta* és a körülfekvő parti tájak nem egyforma természetűek. Miután a tanulók tudásáról meggyőződünk, kitűzzük a célt.

*II. Cél.* A mai órán megbeszéljük, hogy a félsziget különböző természetű tájain miből él a lakosság?

*III. Tárgyalás. 1. Hasonlítsuk össze hazánk és Spanyolország népsűrűségét!*

a) Hazánkban 1 km<sup>2</sup> területen átlag 96 ember él. (1935-ben.)

b) Spanyolország belső hasznavehetetlen területein (a *Mezeta* nagy részén), 1 km<sup>2</sup> területen átlag csak 15—20—50 ember él!

*Népsűrűségi térképet* szemléltetünk s összevetjük hazánk népsűrűségi térképével. Hazánkban a központi tájak sűrű lakosságúak, a Spanyol-félszigeten a kerületi tájakat lakják sűrűbben!

*Vizsgáljuk meg, miért ilyen feltűnően ritka a lakosság a Mezetán?*

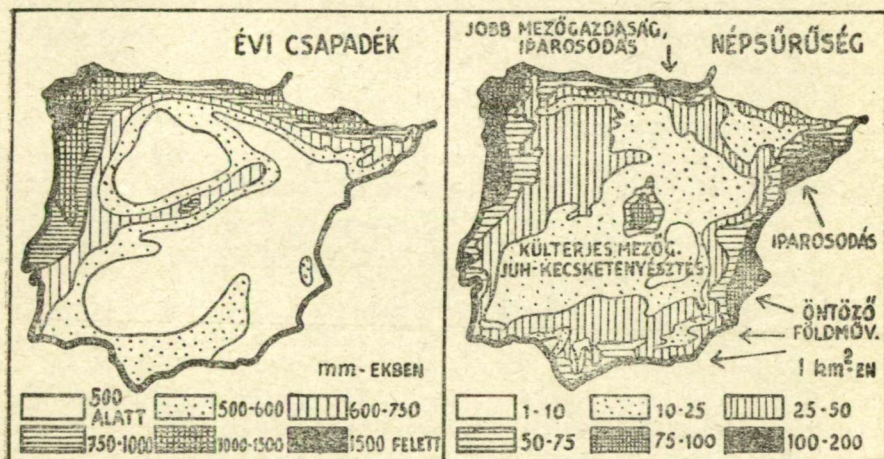
Tanultuk azt, hogy ez a terület fennsík, kopár és száraz vidék. Itt általában melegebb van, mint nálunk, de a *forró nyarak a szárazsággal karöltve szerencsétlenné teszik ezt a tájat!* Ami kevés csapadék van, az is *egyenlőtlenül és rendszertelenül* oszlik el. A katlanszerűen forró napsütésben a növényzet kiég és egyes helyeken poros, sós, növénytelen, *sivatagos foltok* keletkeznek. Hogyan lehet megélni ilyen területen?

A növényi életnek egyik fontos életforrása hiányzik itt, a *víz*. Hogyan lehetne pótolni a hiányzó vizet?

*A mesterséges öntözés* volna az egyetlen megoldás, de az itt szinte lehetetlen. A folyók csaknem teljesen kiszáradnak nyár derekán, amikor a legtöbb vízre volna szükség. A másik nehézség az, hogy a patakok és folyók mély *kanyónokban* (meredekfalú, bevágott mély folyómedrek) folynak, vizüknek kiemelése nehézségbe ütközik.

Ilyen körülmények között csak olyan növényeket lehet itt termelni, amelyek bírják a szárazságot. Így Ó-Castilia területén — ahol jobb a talaj —, elég számottevő búzatermelés folyik. A növénytermelés többi ága a Mezetán jelentéktelen.

A másik, itt úzhető foglalkozás az állattenyésztés. Elsősorban juhok tartanak. De a szegényes és szeszélyes éghajlati körülmények mellett az állattenyésztés is bizonytalan és küzdelmes. Nyáron az állatokat felhajtják a nedvesebb hegyi tájakra, innen a zord tél ismét lekergeti a nyájakat a fennsíkra. Valóságos vándorló pásztorkodás van itt; újabban már vonatokkal is szállítanak állatokat legelőről-legelőre. A merinói-juh a legfinomabb gyapjút termeli. (Vékony, göndör, kihúzva hosszúszájú gyapjú.)



Ismételjük, mivel foglalkoznak a Mezeta lakói? Miért ritka ezen a területen a lakosság? Megállapítjuk, hogy a szegényes (és külterjes) földművelés és az állattenyésztés kevés embert tarthat el!

Hagyjuk el ezt a sivár tájat és egy-egy folyó völgyén ereszkedjünk le a félsziget peremén fekvő medencékbe!

Melyik medencébe vezet az Ebro folyó? Az Aragoniai-medence a Mezeta kopársága után nem mutat még sok változást, mert ez a medence is száraz. Itt is legelőterületek vannak; a Pireneusi-hegység állatállományának téli legeltetőhelye ez. Csak a medence közepén van kisebb terület, ahol mesterséges öntözéssel teszik termővé a földet.

A félsziget többi része már gazdagabb és barátságosabb!

A délkeleti partokon sorakozó, tengerre néző medencék nagyon száraz területek. (Miért? A nyugati szelek hordozzák az esőt és ez a tájék szélárnyékban fekszik!) Mégis azt látjuk a tér-



képen, hogy ezen a területen a népsűrűség  $\text{km}^2$ -ként 100 fölé emelkedik! Hogyan lehet ez? Keressük meg az okát!

Szépen berendezett öntöző-földművelés folyik itt. Egyéb-ként az éghajlat kedvező, csak a csapadék hiányzik. Ennek pótlásával teljessé teszik a tenyészetet. A folyók vizét csatornákon szétvezetik és a legszárazabb pusztai területeket gazdagon termő kertettké fejlesztik. (Belterjes művelés.)

Az öntözött kerteteket a spanyolok *huertáknak* nevezik. (Képet szemléltetünk.) Termékei a *gabonaneműeken* kívül *narancs, szőlő, zöldségfélék, rizs* stb. A gazdasági növényzet tehát különbözik a nálunk megszokottaktól, ez az itt uralkodó jóval melegebb időjárás kifejezője.

A félsziget legnagyobb részén elterjedt az *olajfa*. Az olajbogyóból sajtolt növényi olaj a déli vidékeken zsír helyett használt emberi táplálék. Olajjal főznek, sütnek. Másik nevezetes fa a *paratölgy*. (Parafa, dugó, linoleum.)

A spanyol borok a legjobbak a világon! A bortermelés központjai: *Jerez de la Frontera, Malaga* (malagaszőlő), *Portó* (vörösbör). Egyes száraz magaslatokon bővebb a bor a víznél, az is megtörtént már, hogy borral készítették a vakolathoz szükséges habarcst! (Virágos kedvvel dolgozhattak ott a kőművesek!)

A Mezeta Portugália felőli lejtőin *terrazsos* (lépcsős kertek) műveléssel dolgoznak.

Mindezekből már láthatjuk, mi lehet a félsziget *kiviteli kereskedelmének* tárgya: *narancs*, (a tanulók ismerik a spanyol csomagolású narancsot), citrom, olaj, bor, parafa és a bányászattal szerzett ércék. Ezekhez járul a *halászat és a konzervipar* terméke, a szárdinia. (Növényi olajban konzerválják.)

A bányászat és ipar a félsziget legnagyobb területén nem uralkodó, az is többnyire idegen érdekeltségek kezében van.

A *legiparosabb vidék* az északi partokon van *Oviedo* környéke (szénbányászat) és *Bilbao* környéke. (Vasércbányászat, vasipar.) Az egész félsziget legnagyobb és legforgalmasabb városa *Barcelona*, itt a szövőipart és a konzervgyártást kell megemlítenünk.

A térkép alapján megállapítjuk, hogy a félsziget *vasúthálózata ritka*. Az ősi öszvér- és számárháton való közlekedés úttalan útakon, ma is divatos. De a szárazföldi közlekedésnél sokkal fontosabb a *tengeri hajózás* (parti és távolsági forgalomban), mert a félsziget helyzeténél fogva a tengerre van utalva. Sokkal könnyebb volt mindig a tengerre szállni, mint átkelni a Pireneusokon, amelyen keresztül ma is csak egy vasúti vonal vezet. (A másik kettő megkerüli.) És éppen ennek köszönheti a spanyol nép *régi világuralmát*. A spanyol birodalomban nem nyugodott le a nap! Bár legtöbb gyarmataikat elvesztették, ma is van a spanyoloknak és a portugáloknak néhány távoli birtokuk.

Vessünk egy pillantást a spanyol nép múltjára! A félsziget őslakói az *Iberek*. (Ibériai-félsziget.) Az őslakosságot gyökere- sen átalakította a *római hódítás*. Így lett a félsziget lakossága „román nyelvű” nép. A VIII. sz.-ban az *arabok* (mórok) majd- nem az egész félszigetet meghódították és színes keleti művelő- dést (mór építészeti emlékek képét szemléltetjük; sok a fenn- maradt mór helységnév), és *nagyszerű öntöző földművelést ho- nosítottak itt meg*. Ezt meg Afrikában, szintén száraz éghajlatú területen tanulták! Ez lehetett a félsziget legvirágzóbb korszaka s ez arra tanít minket, hogy bár az ember életéhez a *természet adja az alapokat*, már az, hogy erre az alapra milyen épületet emelünk, az az *ember értelmétől és munkájától is függ*.

A közben lehanyatlott öntöző művelés még ma sincs azon a magaslaton, ahová a mórok fejlesztették, mert az arab uralom alól való felszabadulás és Amerika felfedezése után a félsziget lakossága megismerte a kalandor életet és a *könnyű meggazda- godás útját*. Amerikából rengeteg zsákmányolt kincssel tértek haza a spanyolok; nem ízlett többé a munka, elszoktak tőle, elhanyagolták az öntözést, az öntözőberendezés nagyrészt tönk- rement.

Ennek csak elszegényedés lehetett a következménye; a nép a nyomorba és forradalmakba süllyedt. Pedig a *munka teszi az embert igazán emberré!* A spanyol nép ma is nyugtalan vérű. (Bikaviadalok, forradalmak.)

A portugál a spanyol népnek rokona. Mindkét nép róm. kat. vallású s mint általában a déli népeké, műveltségük alacsony. (Néprajzi képeket szemléltetünk.)

*Ismételjük*, kik lakják a félszigetet? Mivel foglalkozik a la- kosság? Hol nagyobb, hol kisebb a népsűrűség? Amint látjuk, a *természet*, az *élet* és a *népsűrűség* között szoros kapcsolat van!

Nézzétek meg a térképen, *milyen államok vannak az Ibériai- félszigeten?* *Spanyolország*, nemzeti köztársaság. Határold kö- rül! Olvasd le a főváros nevét! *Madrid* az országnak szinte mér- tani középpontjában fekszik, mesterségesen fejlesztett város. Miért fejlődhetett csak mesterségesen? Falain kívül átmenet nél- küül kezdődik a Mezeta kopár pusztasága, ami maga igen kevés lett volna *1 milliós* város fejlesztésére. A főváros közelében *Escorial*, kolostor.

Olvassuk le az ország belsejében fekvő nagyobb városokat! Ezek leginkább ipari helyek, vagy gazdasági középpontok: *Za- ragoza*, *Salamanca*, *Burgos* (gyönyörű dóm, képszemléltetés), *Bilbao* (ipari központ), *Murcia*, *Granada*, *Cordoba* (utóbbi ket- tőben gazdag mór építészeti emlékek), *Sevilla* (folyami kikötő, régen tengeri hajók is felkeresték). *Almaden* kénéső-, *Rio-Tinto* rézbányáiról nevezetes.

*Melyek az ország kikötővárosai?* *Santander*, *Barcelona*

(utóbbi élénk kereskedő- és iparosváros. 1.150.000 lakossal!), *Valencia* (huerták), *Cartagena*, *Malaga* (bor), *Cadiz*. Mutassuk meg a térképen Spanyolország kikötőit!

A másik állam *Portugália*. (Köztársaság.) Körülhatároljuk és megnevezzük fontosabb településeit: *Lisboa* (600.000 lakos) a főváros. A XVIII. sz.-ban óriási földrengés és a tenger özön-árja teljesen elpusztította. *Portó* bor- és déligyümölcskiviteli kikötő. (Képszemléltetés.)

*Gibraltár* angol birtok. (Az angol tengeri hatalom egyik legfontosabb támasztéka.)

A Pireneusi-hegység egyik zárt völgyében van *Andorra* köztársaság. A hasonló nevű fővárosnak csak 800 lakosa van. Lakói állattenyésztéssel foglalkoznak. Az állam a spanyol katalóniai püspökség és a francia államfő közös fennhatósága alatt áll.

Begyakoroljuk a tanult városok nevét és diktálás után többször végigmutatjuk a térképen.

IV. *Összefoglalás* keretében az anyagot begyakoroljuk és kiemeljük a félsziget életének legjellemzőbb vonásait.

*Udvarhelyi Károly*

## Vegytan.

### Ásványszenek.

Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

*Eszközök és anyagok:* Antracit, feketeszén, barnaszén, lignit, tőzeg, brikett, levél-áglenyomat kőszénben, kép a kőszénkorból, szénbánya képe, egynegyedéig tőzeggel megtöltött próbacső, egynegyedéig antracittal megtöltött próbacső, a próbacsővek lezárására alkalmas és gázégetőcsővel felszerelt dugó, láng, érdes porcellánlap. Kép a tőzeg kitermeléséről. — Térkép. —

#### I. Előkészítés.

*Számonkérés:* Faszén, állatiszén, korom. —

Mi a legfontosabb tüzelőanyagunk? (*Az ásványi vagy kőszén.* — Bányásszák.)

Bizonyára nagy volt az ember öröme, amikor felfedezte, hogy a fekete kőből éltető meleget és fényt lehet előcsalogatni. —

#### II. T á r g y a l á s.

*Kísérlet.* A kőszéndarabot égő fapálcikával próbálom meggyújtani. (Nem gyullad meg. — *A kőszénnek magasabb a gyújtási hőfoka, mint a fának vagy a kénnek.*)



Hogyan gyújtasz be a szeneskályhába? (Papirosra aprófát, majd hasábfát, s végül szemet rakok. — A papiros és a fa égésekor fejlődő hő gyúlási hőfokra emeli a szemet.)

Mivé ég el a szén? (A 4-vegyértékű szén, 2, kétvegyértékű O-nal egyesülve,  $\text{CO}_2$ -dá ég el.) Az ásványi szénben felhalmozódott szénatómok a közönséges hőmérsékleten nem vonzódnak az oxigénatómok iránt, de ha gyúlási hőfokra emeljük a szénatómokat, akkor nem is egy, hanem két oxigénatómot ragadnak magukhoz. —

A szén és az oxigén között olyan nagy a vonzalom, hogy egyesülésük közben annyira kimelegednek, hogy 1 kg szén elégeésekor *több ezer kalória hő fejlődik*. Pl., ha ebből a kitűnő minőségű porosz-szénből 1 kg-nyit elégetünk, akkor 9000 kalória hő fejlődik!

Miért alkalmas tehát az ásványi szén tüzelésre? (*Nagy meleget termel, — nagy tömegben fordul elő, — könnyen juthatunk hozzá.*)

*Hogyan nyerik az ásványi szemet?*

Próbafurásokkal felkutatják a szénréteget, majd függőleges irányban széles *aknát* vájnak a szénrétegegig. A szénrétegben aztán mindjobban elnyúló oldalfolyosókat: *tárnákat* vájnak. Hogy a tárnák be ne omoljanak, gerendákkal és deszkákkal (bányafa) támasztják meg a tárna oldalát és boltozatát. — A szekercékkel lefeszezett széntömböket síneken mozgó csillékbe rakják és az akna szájához tolják, ahonnan, a vasládákba rakott szemet, drótkötél segítségével a felszínre húzzák. — Szemléltetés: a szénbánya képe. — (Lásd: Vegytantanítás a cselekvő iskolában c. munkám 108—109. old: a bánya élete és a bányász megbecsülése.) ... A szénbányában dolgozó bányászok élete és egészsége sok veszélynek van kitéve. (Bányaléggrobbanás.) Ma már nem gyakori a bányaléggrobbanás, mert a bányáslámpa figyelmezteti a bányászt a veszélyre. — Hogy mi a bányalég, és hogyan figyelmezteti a bányáslámpa a veszélyre a bányászt, erről majd nemsokára bővebben tanultok... Hiába szellőztetik ventilátorok segítségével a tárnákat, a finom szénpor belélekzése mégis előbb-utóbb súlyosan megtámadja a bányász tüdejét.

*Hogyan képződtek az ásványi szemek?*

Szemléltetem az ásványi szénben található levél-áglenyomatot. (*Régi korok növényvilágából képződött.*) Ezen a barnásszínű széndarabon az egykori fának még az évgyűrűi is kivehetők. Mikroszkóp segítségével azt is eldöntötték, hogy azok a fák, melyek napjainkig szén né váltak, a most élő lombosfákkal nem rokonok. (*Évmilliókkal ezelőtt élt zsurló- harasztfák elszenesedett maradványai.*)

Szemléltetem a *kőszénkorszak* növényvilágát ábrázoló ké-

pet. (Mocsaras terület (tengerpart), buja, 20—30 m magas zsurló- és harasztfákkal.) Ezt a buja növényzetű kort a tudomány kőszénkornak vagy karbonkornak nevezte el.

*Hogyan került a föld alá a hajdani korok erdővilága?* (Az egymásra halmozódott faroncsokat földréteg (folyóhordta iszap, földomlár) temette el. — Ez a földréteg elzárta a letemetett növényeket a levegőtől és évmilliók alatt elszenesedtek.) *Láttok-e hasonlóságot a faszénkészítés és a természetes szénképződés között?* (A próbacsőben hevített fa is a levegő kizárásával (a hevítés alkalmával fejlődő gázok kiszorították a próbacsőben levő kevés levegőt) szenesedtek el.

Elszenesedik-e pl. a faág, ha a föld felszínén marad? (Nem) A levegő oxigénje, a baktériumok és egyéb apró szervezetek a faág anyagát vízzé és  $\text{CO}_2$ -dá alakítják át. *Elszenesedés csak akkor következik be, ha a széntartalmú anyag a levegőtől elzáródik.* Ilyenkor is képződik a bomlás alkalmával víz,  $\text{CO}_2$  és egyéb széntartalmú gáz, de a víz és  $\text{CO}_2$  képződéséhez szükséges oxigén nem a levegőből, hanem magából a fa molekuláiból származik. *Miután a fa anyagában sokkal több a szén, mint az oxigén, világos, hogy a bomló anyag szénben mindjobban gazdagodik.* — Az elszenesedés sokkal lassabban megy végbe, mint a levegőn való korhadás; amíg a korhadás a szemünk előtt, addig az elszenesedés évmilliók alatt játszódik le.

*Minél régebben került a növényi anyag a föld alá, annál előrehaladottabb az elszenesedés.* Ahhoz, hogy ilyen fényes, fekete szénből 1 cm-nyi réteg képződjék, 25.000 esztendő növényvilágára volt szükség. Ebből a kitűnő minőségű szénből pedig a 10 m-es vastagság sem ritka! ( $10\text{ m} = 1000\text{ cm}$ ;  $25.000 \times 1000 = 25\text{ millió esztendő!}$ )

Itt látjátok, felsorakoztatva, a különböző korok ásványi szeneit. Ez a barnaszínű, rostosszerkezetű a legfiatalabb, — ez a fényes, feketeszínű a legöregebb. — Melyikben több a széntartalom? Miért? Melyiknek van nagyobb kalóriaértéke? Melyik ég nagyobb lánggal? Miért? (Mert több a gáztartalma.)

*Kísérlet.* Az egyenegyedéig tözegtörmelékkal megtöltött és gázégetőcsővel felszerelt dugóval lezárt próbacsövet hevitem. — Égő fapálcikával közelítek a kihúzott üvegcső végéhez. (Az eltávozó gáz világító lánggal ég.)

*Kísérlet.* Megismétlem az előbbi kísérletet, de a próbacsőben antracitot hevíték. (Gáz alig távozik.)

(Minél idősebb a szén, annál kevesebb gáz űzhető ki belőle, mert az elszenesedés hosszú évmilliói alatt a gázok legnagyobb része már eltávozott.)

*Az ásványi szenek fajtái, koruk szerint:*

*A tőzeg vagy turfa.* A legfiatalabb szénfajta, mely mocsaras helyeken napjainkban is képződik. A mocsári növény-

zet elhalt részei víz alá merülnek, rajtuk új növényzet üti fel a fejét, maguk pedig fokozatosan elszenesednek. Hazánk hajdani mocsarainak a helyén gazdag tőzegtelepek terülnek el: Hanság, Ecsedi-láp, Balatonmelléke. — A tőzegtelep tőzegásával, vagy mélyenjáró gőzekével feltört darabjait a napon kiszáritják: tüzelésre és alomnak használják. — Képszemléltetés. — *Széntartalma 50—60%, kalóriaértéke 5—6000.*

Ezen a legfatalabb korú barnaszénen, a világosabb színű *ligniten*, még jól látható a fás szerkezet.

Hazánk szénbányái túlnyomórészt barnaszén termelnek: Zsil-völgye (Petrozsény, Lupény), Dorog, Tokod, Tata, Brennberg, Salgótarján.

*A fekete szén.* Fényesebb és feketébb, mint a barnaszén.

*Kísérlet.* Barnaszén (színe fekete) és feketeszén húzok végig az érdes porcellánlapon. (*A barnaszén nyoma (pora) barna, a feketeszéné fekete.*)

*Széntartalma 70—90%, kalóriaértéke 7—8000.* — Feketeszenbányáink: Pécs (morzsálékos), Stájerlak, Anina.

Legtöbb fekete szén termelnek Németországban (Ruhrvidék, Szilázia), Belgiumban, Angliában és Észak-Amerikában.

*Az antracit* a legöregebb szén. Fekete, erős fényű. — *Széntartalma 90—95%, kalóriaértéke 9000.* Lángja alig van, hamut is alig hagy vissza.

Hazánkban nem található. Főleg Angliában és Észak-Amerikában bányásszák. —

*Táblázat (a füzetbe):*

Szénfajta:	C-tartalom:	Kalóriaérték:	Hazai lelőhely:
Tőzeg v. turfa	50—60%	5—6000	Hanság, Ecsedi-láp, Balatonmelléke.
Barnaszén	60—70%	6—7000	Zsil-völgye, Dorog, Tokod, Tata, Brennberg, Salgótarján
Feketeszen	70—80%	7—8000	Pécs, Stájerlak, Anina
Antracit	90—95%	9000	————

Sok-sok évezreddel ezelőtt, amikor a magyar medencét tenger borította, éltek hazánkban is, a tengerparti mocsaras erdőségekben fanagyságú virágtalan növények, majd később lombos fák is. Ezeknek a fáknak a tetemeit beborította az iszap, s a föld alatt, levegőtől elzárva, elszenesedtek. (*Hazánk széntelepei a hajdani magyar tenger partjain terülnek el.*)

A bányából kikerült szén azonban tüzelésre nem mindig

alkalmas. Különösen nem alkalmas akkor, ha a kibányászott szén nagyon morzsalékos. (Eltömi a rostély hézagait, — a levegő mehezen járja át.) A gondtalan békevilágban a csillogó, tömör porosz-szenet használtuk kályháink fűtésére. A háború utáni nyomorúságban a magyar munka olyan tüzelőberendezéseket szerkesztett, melyekben a magyar szén is tökéletesen elegendhető. Ennek a munkának meg is van az eredménye: 1929-ben 115 millió P értékű szenet hoztunk be, napjainkban már csak 15 millió P értéknyit!

A porszenet is értékesítik: Kátrányos anyaggal összekeverik, majd magas hőmérsékleten és nagy nyomáson tojás-kockalakúra sajtolják = brikett.

Melyik a jobb: a pécsi, vagy a tatabányai brikett? (A pécsi, mert az feketeszen, míg a tatabányai brikett barnaszen.)

Mi a magyarázata annak, hogy a nagy halmokba összehordott szén, különösen, ha apró és poros, önmagától is meggyullad? (A mi iskolánk alagsorának szénkamrájában is kigyulladt a szénrakás, a közelmúltban.) A szén lassú oxidációja következtében a meleg fokozatosan felhalmozódik úgyannyira, hogy gyors égésbe megy át és izzani kezd. — Hogy a meleg fel ne halmozódhassék, időnkint át kell a szénrakást lapátolni.

Házi feladat: Vaktérképekbe rajzoljátok be a hazai szénbányákat. (Jelzés: feketeszen = fekete négyzet, barnaszen = barna négyzet, tőzeg = sárga négyzet.)

Jeges Sándor

## Mennyiségtan.

### Algebrai mennyiségek osztása.

4 tanítási óra a polgári fiúiskola III. osztályában.

1. óra.

Alapfogalmak.

#### I. Számonkérés.

A házi feladat ellenőrzése után példák megoldásával röviden átismételjük a szorzásról tanultakat.

#### II. Az új anyag tárgyalása.

1. Egy téglalap alapja 14 cm, területe 126 cm<sup>2</sup>. Mekkora a téglalap magassága?

Mi a feladatunk? (Keresnünk kell egy olyan számot, amelylyel a 14-et megszorozva, 126-ot kapunk.) Ezt röviden így jelölhetjük:

$$14 \cdot x = 126$$

Mit ismerünk e szorzásban? (Az egyik tényezőt és a szorzatot.) Mit keresünk? (A másik tényezőt.) Milyen művelettel határozhatjuk meg  $x$  értékét? (Osztással.) Hogyan? (A 126-ot elosztjuk 14-gyel.) Mennyit kapunk? (9-et.) Amit most elmondtunk, azt írjuk is le! Mit írhatunk címnek?

### Az osztás.

$$14 \cdot x = 126; \quad x = 126 : 14 = 9$$

A téglalap magassága tehát 9 cm.

Ha tehát a szorzásban az egyik tényezőt és a szorzatot ismerjük, az ismeretlen tényezőt úgy kapjuk meg, hogy a szorzatot elosztjuk az adott tényezővel. A műveletet magát *osztásnak* nevezzük. Az osztás tehát a szorzás fordított művelete. Mivel új műveletről van szó, a mennyiségeknek új elnevezést is kell adnunk. Hogyan hívjuk az osztásban előforduló mennyiségeket? (*Osztandónak, osztónak és hányadosnak.*)

Hogyan győződhetünk meg az osztás helyességéről? (*Az osztót a hányadossal megszorozva, az osztandót kell kapnunk.*) *Az osztás próbája a szorzás: az osztó és a hányados szorzata egyenlő az osztandóval.*

$$\text{Ha } a : b = q, \quad \text{akkor } b \cdot q = a$$

2. Hányszor van meg a 18-ban az 1? Miért?

$$\begin{array}{ll} 56 : 1 = 56, & 18 \cdot 7 : 1 = 18 \cdot 7 \\ a : 1 = a, & 6x^2 : 1 = 6x^2 \end{array}$$

Milyen szabályt állapíthatunk meg e példákból? (*Bármely szám 1-gyel osztva, önmagát adja hányadosul.*)

3. Hányszor van meg 27-ben a 27? Miért?

$$\begin{array}{ll} 91 : 91 = 1, & 0 \cdot 16 : 0 \cdot 16 = 1 \\ a : a = 1, & 9x^3 : 9x^3 = 1 \end{array}$$

Milyen szabályt állapíthatunk meg a példákból? (*Bármely szám önmagával osztva, 1-et ad hányadosul.*)

4. Mennyi  $12 : 4$ ? Szorozzuk meg az osztandót és az osztót 5-tel! Mennyi most a hányados értéke? Mit látunk ebből? — Mennyi  $40 : 10$ ? Osszuk el az osztandót és az osztót 2-vel! Mennyi most a hányados értéke? Mit látunk ebből?

$$12 : 4 = 3$$

$$40 : 10 = 4$$

$$60 : 20 = 3$$

$$20 : 5 = 4$$

Mikor nem változik tehát a hányados értéke? (Ha az osztandót és az osztót ugyanazzal a számmal szorozzuk, vagy osztjuk.)

Alkalmazzunk a szabályt betűszámokra is!

$$a : b = a_n : b_n, \text{ vagy fordítva } a_n : b_n = a : b.$$

Hol vettük hasznát ennek a szabálynak? (A tizedesszámmal való osztásnál; némelyik osztásnak egyszerűbb alakra való átalakításánál, pl.  $32400 : 6000 = 32 \cdot 4 : 6 = 5 \cdot 4$ .)

A szabályt más szavakkal kifejezve a törtszámoknál is alkalmazzuk. Ki emlékszik rá? Mikor nem változik a tört értéke? Mire lehet ezt felhasználni? (A tört egyszerűsítésére és bővítésére.) — Miért érvényes ez a szabály a törtekre is? (Mert a tört kijelölt osztás.) Mivel a tört kijelölt osztás, az osztás törtalakban is jelölhető.

5. Osszuk el a  $8 \cdot 6$  szorzatot 2-vel!

$$(8 \cdot 6) : 2 = 48 : 2 = 24 = 4 \cdot 6 = 8 \cdot 3$$

Hasonlítsuk össze az aláhúzott kifejezéseket! Itt szorzatot kellett egy számmal elosztani. Hogyan osztható el egy szorzat egy számmal? (A szorzat valamelyik tényezőjét elosztjuk a számmal, az így kapott hányadossal megszorozzuk a másik tényezőt.) Jól jegyezzétek meg, hogy csak az egyik tényezőt szabad elosztani!

Gyakoroljuk be ezt a szabályt néhány példán!

$$9 \cdot 12 : 5 = 3 \cdot 12 = 36$$

$$= 9 \cdot 4 = 36$$

$$5 \cdot 14 : 7 = 5 \cdot 2 = 10$$

$$6 \cdot 10 : 10 = 6 \cdot 1 = 6$$

$$18 \cdot 7 : 7 = 18$$

$$5 \cdot 8 \cdot 7 : 8 = 5 \cdot 7 = 35$$

Ez utóbbi példákából azt látjuk, hogy a szorzatot az egyik tényezővel osztva, a hányadosban ez a tényező hiányzik. Más

szavakkal: ha a szorzat egyik tényezőjét elhagyjuk, a szorzatot ezzel a tényezővel elosztottuk.

$$\begin{aligned} 10a : 5 &= 2a, & 10a : a &= 10, \\ 24ab : 8 &= 3ab, & 24ab : a &= 24b, \\ \frac{abc}{c} &= ab, & \frac{7x}{7} &= x, & \frac{36ax}{36} &= ax \end{aligned}$$

6. Hányszor van meg 48-ban a  $2 \cdot 3$  szorzat? (8-szor.)  
Miért?

$$48 : (2 \cdot 3) = 48 : 6 = 8.$$

Az osztás még másképen is elvégezhető:

$$\begin{aligned} 48 : (2 \cdot 3) &= (48 : 2) : 3 = 24 : 3 = 8 \\ &= (48 : 3) : 2 = 16 : 2 = 8 \end{aligned}$$

Szorzattal tehát úgy osztunk, hogy először az egyik tényezővel osztunk, majd az így kapott hányadost elosztjuk a másik tényezővel. Ha csak az egyik tényezővel tudunk osztani, a másik tényezővel való osztást csak jelöljük, pl.:

$$\begin{aligned} 35 : (4 \cdot 5) &= (35 : 5) : 4 = 7 : 4 = \frac{7}{4} \\ 6 : (6 \cdot 7) &= (6 : 6) : 7 = 1 : 7 = \frac{1}{7} \\ \frac{15}{5a} &= \frac{3}{a}, & \frac{x}{xy} &= \frac{1}{y}, \\ \frac{72a}{9a} &= 8, & \frac{32ab}{8bc} &= \frac{4a}{c} \quad (\text{Egyszerűsítés!}) \end{aligned}$$

7. Végezzük el a következő osztást:  $a^5 : a^2$ !

$$a^5 : a^2 = \frac{a \cdot a \cdot a \cdot a \cdot a}{a \cdot a} = a^3$$

Hogyan osztunk el egyenlő alapú hatványmennyiségeket?  
(A közös alapot az osztandó és az osztó kitevőjének a különbségére emeljük.)

$$\begin{aligned} a^7 : a^3 &= a^4, & c^4 : c &= c^3, & 4x^6 : x^5 &= 4x \\ a^3 : a^3 &= 1, & 5x^2 : 5x^2 &= 1 \end{aligned}$$

$$a^2 : a^5 = \frac{a \cdot a}{a \cdot a \cdot a \cdot a \cdot a} = \frac{1}{a^3}$$

$$y^3 : y^7 = \frac{1}{y^4}, \quad x^2 : x^3 = \frac{1}{x}, \quad \frac{15a^4}{3a^5} = \frac{5}{a}$$

### III. Összefoglalás.

Milyen műveletről tanultunk ma? Hogyan hívjuk az osztásban előforduló mennyiségeket? Mi az osztás próbája? Bármely szám 1-gyel osztva, mit ad hányadosul? Bármely szám önmagával osztva, mit ad hányadosul? Mikor nem változik a hányados értéke? Hogyan osztunk szorzatot egy számmal? Hogyan osztunk szorzattal? Hogyan osztunk egyenlő alapú hatványmennyiségeket?

### IV. A lecke és a házi feladat kijelölése.

2. óra.

*Egylagú viszonyított mennyiségek osztása.*

(Óravázlat.)

#### I. Számonkérés.

1 A házi feladat ellenőrzése.

2. Az előző órán tanultak számonkérése példákkal kapcsolatban.

#### II. A probléma felvetése, megoldása.

Hogyan osztunk egymással viszonyított mennyiségeket?

$$(+12) : (+3) = +4 \quad \text{Miért?}$$

$$(-12) : (+3) = -4 \quad \text{,,}$$

$$(-12) : (-3) = +4 \quad \text{,,}$$

$$(+12) : (-3) = -4 \quad \text{,,}$$

Szabály: *egyenlő előjelű mennyiségek hányadosa pozitív, különböző előjelű mennyiségek hányadosa negatív.* (Összehasonlítás a szorzással!)

#### III. Alkalmazás.

$$(-40a) : 2; \quad (-32a^3) : (-8a); \quad 15a^m : (-5a^n);$$

$$(-20a^3x) : 4a^3; \quad 9x^2y^5 : 3x^2y^2;$$

$$45a^4b^2c^2 : 20a^2b^3c; \quad (-8a^3x) : (-12a^2x)$$

$$(-8x^3) : (-4x^3); \quad (-24a^2b^5x^3) : 30a^4b^2y$$

Példák törtalakban.



#### IV. Összefoglalás.

Hogyan osztunk egytagú algebrai mennyiséget egytagúval?

1. Megállapítjuk az előjelet.
2. Az együttthatókat elosztjuk (egyszerűsítjük).
3. Elosztjuk az egyenlő alapú hatványmennyiségeket.
4. A különböző alapú hatványmennyiségek hányadosát kijelöljük.

#### V. A házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

## Fizika.

### Szinszóródás.

**E s z k ö z ö k.** 1. Háromszögletű üveghasáb 2 db. Készíthetjük színtelen celluloid-lemezből is háromszögalakú hasábedényként, melybe azután vizet töltünk a kísérlet alkalmával. A celluloidot úgy egyenesítjük ki, hogy forró vízbe mártjuk és gyorsan sík lapok közé préseljük. Kihülve alakját tartja. Az egyes lapok ragasztásához pár fillérért acetont veszünk drogériában, patikában, s ebbe kevés celluloidot aprózunk. Másnapra ez feloldódik és celluloidot tartósan ragaszt. Azonban hosszabb idő szükséges, míg megszárad. Legalább egy óra hosszát formában kell tartani. A ragasztékot azután még vastagíthatjuk és kitölthetjük. 2. Két fekete kartonból vágott ernyő egy-egy vékony hasítókkal keskeny fénycsík előállításához. 3. Fényforrásul egy erősebb lámpa. 4. Egy nagyobb felfogó papíreernyő. 5. Egy kisebb fehér papírlap. 6. Kvarckristály az ásványtani szertárból. 7. Színkeverő korongok. 8. Egy háromszínnyomású képnek 6 részletnyomata: piros, kék, sárga, piros-sárga, sárga-kék és mindhárom színnel. Ilyen sorozatot valamelyik nyomda útján könnyen beszerezhetünk, amely azt nagyobb budapesti cégtől meghozatja. Nagyobb könyvkiadó céghez közvetlenül is fordulhatunk. Ilyen képrészleteket találunk a „Technika világa” kötetében is. 9. Színes kréták.

**I. Számonkérés.** A szem szerkezete, a látás, a szem-üvegek.

#### II. Bevezetés.

Játszott-e már közületek valaki csillárról való üvegdarab-bal? Metszett szélű tükörrel a napfényben? A napsugárba he-

lyezett vízzel telt pohár körül mit látni? Hasonló szép színes tünemény látható nyáron eső után!

*Vizsgáljuk meg, hogyan keletkezik a szivárvány!*

### *III. T á r g y a l á s.*

Milyen közegeken halad át a napsugár a csillárüveg esetében? (Levegő — üveg — levegő.) A vizespohár esetén? (Levegő — üveg — víz — üveg — levegő.) Mi történik ilyenkor a fénysugárral? Tehát a szivárványképződésnek melyik fizikai jelenség lehet az oka? (A fénytörés.)

Állítsunk a lámpa elé két keskeny réssel bíró kartonlapot, hogy így keskeny fénynyalábot kapjunk. Ezt a fénysugarat fogjuk fel egy rajzlappal, körülbelül egy méter távolságban! Háromszögletű hasábunkat állítsuk most a fénysugár útjába! A rajzlap-ernyőn megszakadt a fénycsík. Kisebb fehér papírlapot tartunk a hasáb mögé közvetlenül, hogy megtaláljuk az útjából eltérített fénysugarat! Mi jelent meg? (A szivárvány színei.) Soroljátok el a színeket! (Ne vegyünk fel hét, hanem csak hat főcsoportot: piros, narancs, sárga, zöld, kék, ibolya.) Vajjon a színek szétválása ilyen merev? (Különösen a zöld és kéknél látható folytonos átmenet.) Ezek tehát nem egyes színek, hanem szín-csoportok, amelyek világosodva átmennek a következő színbe. Melyik színű sugár van legközelebb az eredeti irányhoz? (A piros. Fokozatosan mind erősebb ettől az eltérés.)

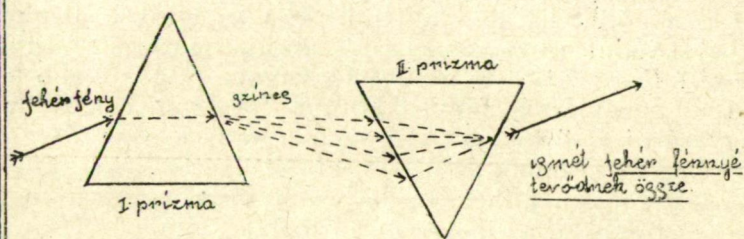
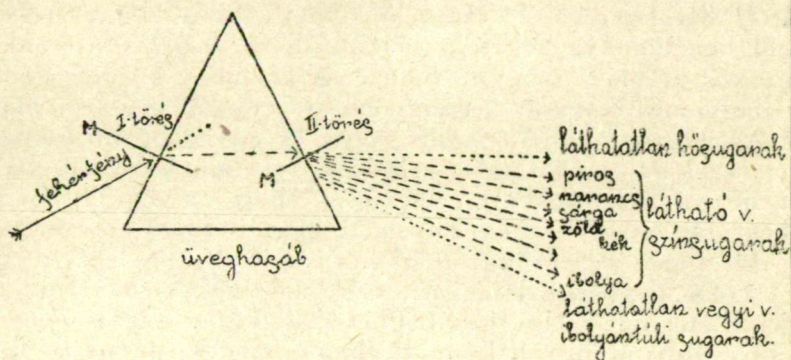
Vázoljuk fel kísérletünket a táblára! (A tanulók magyarázatunk alatt figyeljenek. Rajzminta található „Vázlatok a fizikatanításhoz” c. munkámban a 67. oldalon. A világos- és sötétkéket egybefoglaljuk kéknek.)

A hasáb első oldalára ferdén eső fénysugár hogyan folytatja útját? (Sűrűbb közegbe lépve a beesési merőlegeshez közelebb hajlik.) Amint a hasábon áthaladva ismét határlaphoz ér, hogyan folytatja útját? (Az újabb pontban vont beesési merőlegestől eltávolodik.) Amint látjuk, a kétszeri törés után a fénysugár eredeti irányától még erősebben eltér. És mit tapasztaltunk? (Színes sugarak jelennek meg. Az eredeti irányhoz közelebb a piros, legerősebben tért el az eredeti iránytól az ibolyaszínű sugár.) Rajzoljátok le!

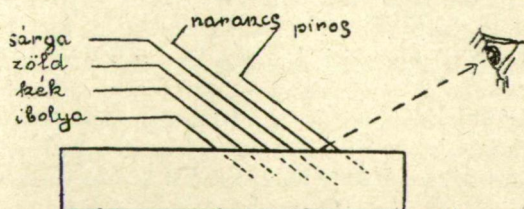
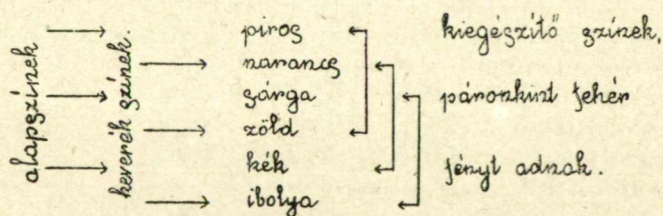
Fínom műszerekkel megállapították, hogy a piros színű sugarak előtt is vannak sugarak, amelyeket szemünk nem lát meg. Ezeknek hőhatásuk van. Ezért nevezik ezeket pirosontúli (infravörös), vagy hősugaraknak. Irjuk fel!

Az ibolyán túl sem lát szemünk semmit, de a fényérzékeny anyagok (fényképező lemez) ott is jelez sugarakat. Mivel ezeknek vegyi hatásuk van, vegyi sugaraknak nevezzük, vagy a színekben elfoglalt helyük után ibolyántúli, idegen szóval ultraibolya sugaraknak. Hallottatok már ezekről a sugarakról? Ezek a sugarak elpusztítják a káros betegségek okozó csírákat,

## Színszoródás



## Főszínek



A tárgy színe a visszavert sugar színétől függ.

baktériumokat. Fokozzák a bőr vérkeringését, megbarnítják azt, vigyázatlanul sokáig bocsátva testünkre sebeket is okozhatnak. Kellő mértékben téve ki testünket ezeknek az ibolyántúli sugaraknak, egészséges, gyógyító hatásuk van. A napsugár tehát egészséges! Bizonyára hallottatok már a kvarclámpáról! Kit kvarcoltak már közületek? Ez a lámpaszerkezet, amelyben higanygőzök sok ibolyántúli sugarat bocsátjanak ki, az orvos kezében gyógyító hatású. A közönséges üveg azonban az ibolyántúli sugarak legnagyobb részét nem bocsátja magán át. Az üveghez hasonló kvarc nevű ásvány azonban átengedi, ezért ezeknek a készülékeknek higanytartója kvarcból készül, innen van a kvarclámpa elnevezés. Miért egészséges a napos lakás? De mikor tudja a napsugár baktériumölő hatását teljesen kifejteni? (Ha nyitott ablakon át hatol a szobába.)

2. De hogyan keletkeznek ezek a színek? Ismételjük meg a kísérletet és az első hasáb után keletkezett színes sugarak útjába állítsunk ugyanolyan állásban egy második hasábot! Kapunk új színeket?

Ezt a második hasábot állítsuk most az elsővel ellenkező helyzetbe! (Amint rajzunk második ábrája mutatja.) Mit tapasztalunk? (Kétszeri törés után a fénynyaláb keskenyebb lett, egyesült és ismét fehér fényt kaptunk.) Ki tudná most már megmagyarázni a tünetényt? (A lámpa, vagy a Nap sárgásfehér fényében megvannak az összes színes sugarak. Ezek különböző mértékben törnek meg. Legkevésbé törik meg a hősugár, a vörös, legerősebben az ibolya és az ibolyántúli.)

Ha egy körlapra a hat főszínnel megfelelő nagyságú köröket festünk és ezt a korongot egy rajta átszúrt rudacs-kával (mint a pörgettyűt) megpördítjük, szürkés színt látunk. Minél jobban találjuk el a színeket és foltnagyságukat, annál világosabb szürkésnek fogjuk látni. Aki azonban a különböző színű festékeket fogja összekeverni, az csalódni fog. Csúnya barna kotyvalékot kap, mert nem festék, hanem színsugarak keveréséről van itt szó!

Vázzuk fel előbbi kísérletünket!

3. Irjuk fel középre egymás alá a színek sorát! (Ajánlatos itt is, mint az előbbi rajzoknál színes krétákat használni.)

Azt tapasztalták, hogyha megfelelő vörös és zöld fényt vetítenek fehér falra (korongot forgatnak), akkor is a két szín egymást fehérre egészíti ki. Ezeket a színeket kiegészítő színeknek nevezzük. Épenígy a narancsszín és a kék, a sárga pedig a ibolyával kiegészítő színek. Jegyezzük fel!

Melyek azok a színek, amelyeket két másikkal ki lehet keverni? Gondoljatok a rajzókra! (A narancsszínt a piros és sárgából, a zöldet a sárga és kékből, az ibolyát a kék és vörösből.) A narancs, a zöld és az ibolya tehát keverékszínek. Fő-

színek, amelyeket keveréssel nem lehet előállítani. Melyek azok? Jegyezzük fel!

Ennek alapján történik a könyvekben látható többszínű képek nyomása. Három nyomó mintát (klisé) készítenek. Az egyik a szükséges helyekre több-kevesebb piros festéket nyom. A második sárgát. Ekkor a képen már három színnek különböző árnyalata látható. Melyek? A harmadik nyomóminta a szükséges helyekre felviszi a kék festéket. Hogyan keletkezik az összes szín? Ezt az eljárást a nyomdászok háromszínyomásnak nevezik. (Közben a megfelelő nyomatlapokat mutatjuk.)

4. Mikor látni az égen szivárványt? (Nyári eső után, a felhőkön, ha rájuk süt a Nap.) Hogyan kell ilyenkor állanunk a Naphoz és szivárványhoz képest, hogy lássuk? (Előttünk a távoli esőfelhő, hátunk mögött a Nap.) Tömlővel való locsoláskor, szökőkút közelében láttatok-e már szivárványt? Mi töri meg ilyenkor a Nap sugarait? (A levegőben lebegő vízcseppek.) Rajzoljuk fel egy vízcseppben a fénysugár útját! Amint a sugár a vízcseppekhez ér, útjában megtörik. Így éri a csepp hátsó falát. Innen egy része visszaverődik (az ablaküvegben is megláthatjuk magunkat!). A cseppből kilépve másodszor is megtörik és ekkor a fénysugár színekre bomlik. Amelyik színű sugárnak útjában van szemünk, a vízcseppet olyan színűnek látjuk. Ezért látjuk a szivárványban az összes színeket és ezért látjuk körívnek. Gyakran még egy második, halványabb szivárvány is látható, amelyben azonban a színek fordított sorrendben következnek. Milyen téves gondolatok, babonák fűződnek a szivárványhoz?

4. Mikor, miért látható a pad, a tábla, a pipacs, hiszen ezek nem világító testek! (Mert a reájuk eső fényt visszaverik szemünkbe.) De hiszen a reájuk eső napfényben minden szín benne van, nemcsak a zöld, vagy piros! A piros festő anyagnak az a tulajdonsága, hogy a reáeső színkeverékből csak a pirosat veri vissza, a többi elnyeli (Más magyarázat szerint éppen a kiegészítőjét, a zöldet nyeli el és a többi mind visszaveri. Két pár ezek közül kiegészítő lévén, a kiegészítő nélkül maradt piros fog uralkodni. Ha ez így volna, akkor a közönséges, vagy ortho fényképező lemezen a pirosszínű tárgy nem hagyna üres foltot, hiszen a leghatásosabb kék és ibolyaszínnek érnék azon a helyen. A tárgyak színmagyarázatára tehát az előbbi jobb. Ez a megjegyzés csak a tanár részére szól!) A testek olyan színben látszanak, amilyen színt visszaverni képesek. Vázoljuk fel!

#### IV. Összefoglalás.

Matzko Gyula.

# Kézimunka (szlőjd)

## A könyv fűzése és bekötése.

Tanítás a polgári iskola II. és III. osztályában

### 2. közlemény.

#### A könyv fűzése.

#### 3—4. óra.

**Számonkérés:** Az előző órán hallott, megfigyelt és elvégzett munka rövid összefoglalása.

A folytatólagos munka előkészítése és kapcsolása: Az előző órán legutoljára az ív számozásával ismerkedtünk meg. Az ív számozásának mi hasznát vehetjük munkánk további folyamán? Megkönnyíti az ívrétegek rendezését és összeállítását. Nevezük ezután az ívrétegeket füzeteknek. A füzetek szétszedés közben megsérülhettek. De megsérülhettek a füzetek akkor is, amikor a hátáról az enyvréteget lekapartuk. — Ilyenkor igen gyakran előfordul, hogy a füzet első és utolsó lapja a hát irányában részben vagy egészen végigszakad. A szabadon lógó füzetlapok hovatartozását ilyenkor az ívszámozás mutatja meg. De vegyünk egy nehezebb esetet. — Egyik növendékünk nagyon elrongált könyvet hozott bekötésre. Szétszedés után a könyv majdnem minden lapja külön áll. Ez esetben már nemcsak az ívszámozást, de az oldal-számozást is figyelni kell összerendezés közben. A sérült vagy elszakadt füzetlapoknak *eredeti összefüggését* foltozás azaz ragasztás útján újból meg kell teremteni. E munka elvégzése nélkül nem tudjuk a könyvet bekötni.

**Célkitűzés:** A mai óra elsőfelében minden tanuló megállapítja, hogy hány füzetből áll a munkába vett könyve. Az óra második felében *megfoltozza* a sérült füzetek hátát vagy a beszakított lapok széleit.

A munka megindítása. A szerszámokat és könyveket kiosztják. Tanár bemutatja, hogy miként történjék a füzetek rendezése. — Hogy a rendezett füzetek egy kézfogással munkábevehetők legyenek, minden második füzetet keresztben helyezzük a csomóra. A füzeteknek ilyen formában való rendezése a következő munkamozzanatot, a foltozást készíti elő. Rendezés után a könyv legutolsó füzte kerül legfölül. A foltozásnál tehát visszafelé haladunk, s így a foltozás befejeztével a könyv normális helyzetbe kerül, vagyis az első füzet van fölül.

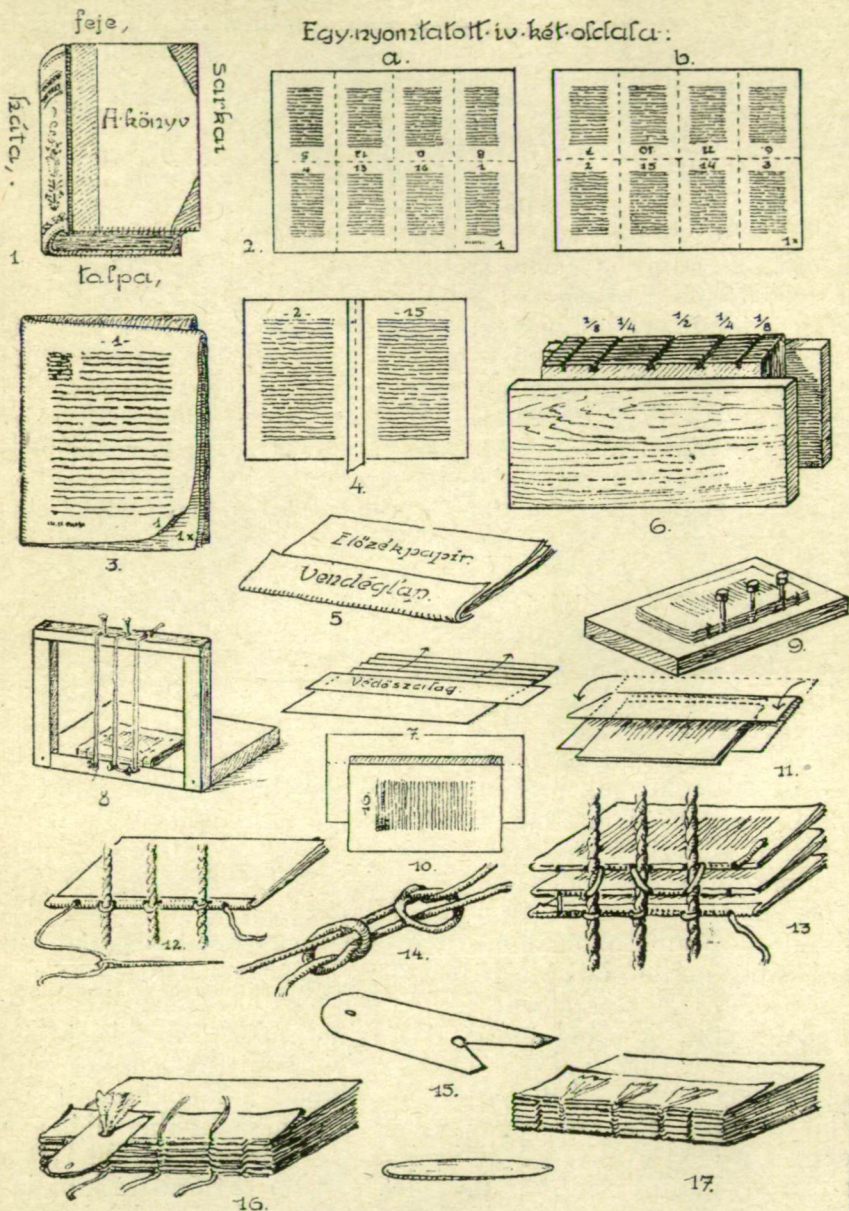
A foltozást megelőzően értessük meg növendékeinkkel, hogy minden egyes füzet zárt egységet alkot. Egy 16 oldalas füzet 4 ívlapból áll. Egyedül álló lap nem lehet a füzetben. Ha mégis találunk repülő lapokat, annak csak az lehet az oka, hogy a

fűzet valamelyik íve a hát irányában elkopott és ketté szakadt. Leggyakrabban az első ív összefüggése hibás, mert ez öleli magába a 2. 3. és 4. ívet. A 2—3—4. ív többnyire hibátlan. — Kivételt képeznek a színes színyomatok. Ezek hovatarozását a szövegből állapíthatjuk meg, s a megfelelő ívbe vagy ívhez ragasztjuk. De többnyire megállapítható, hogy a kép eredetileg hova volt ragasztva.

A foltozáshoz használandó anyagok és eszközök: Egy ív vékony áttetsző fehér papirból (florposzt papir) 15—20 mm széles foltozószalagokat vágatunk. Foltozáshoz keményítőtől főzött ragasztót használunk. (Egy rész búza vagy burgonya-keményítőhöz 8 rész víz. 1/8 hidegvízben feloldjuk a keményítőt, s a tejszerű oldatot vékony sugárban és folytonos kavarás közben a 7/8 forrásban lévő vízbe öntjük. Ha a massa kihülés után megdermed, drótszítán áttörve finom pépszerűvé válik.) Sürte ecset a ragasztó elkenésére. Alátét papír elhasznált rajzlapból. Az alátét papírra egyenes vonalat húzunk. E vonal mellé fektetjük a foltozó szalagot, s ecsettel igen finom rétegben ragasztót kenünk rá. Az alátét a foltozószalag alatt száraz marad. A következő-szalag megkenése ugyan ezen a helyen történik.

A foltozás munkáját megindítjuk. Tanár azt először bemutatja a I. tábla 4. ábráján szemléltethető módon. Minden tanulónak előtt ott van a fűzetenként rendezett könyv. Egy csomóról leemeli az első fűzetet. A fűzet külső íve a hátvonal mentén, ha nincs is elszakadva, igen gyöngé. Az ívet a világosság felé tartjuk, s ha az a hátvonal mentén gyöngé, megfoltozzuk. Ugyancsak foltozzuk a részben vagy egészen végigszakadt íveket, beszakadásokat, s más folytonossági hiányokat. A florposzt papirból készült foltozószalag még a nyomtatott felületeken is alkalmazható, mert alóla a szöveg igen jól átolvasható. A foltozás, mint az a 4. ábrán látható lapszámozásból is megállapítható, az ív belső oldalán történik. A ragasztóval megkent foltozószalag balkezemben lévő végét a fűzet fejénél lenyomom, s a feszesen tartott szalagot jobbkézszel úgy fektetem le, hogy annak egyik fele a bal, másik fele a jobb oldali lapra kerüljön. Tiszta mosott ronggyal néhányszor végig simítjuk a foltozószalagot, mely ez által kellőképpen hozzátapad a lapokhoz, de ezáltal a fölösleges ragasztóanyag is kiszorul a szalag alól s a rongy ezt is eltávolítja. A foltozószalag fölösleges darabkáját a talp irányában ollóval lecsípem. Ha a fűzet belsőrészei hibátlanok, ez a fűzet összerakható és munkába vehető a következő. Foltozás után a könyv háta természetesen vastagabb lett. A megvastagodott hátat lealapáljuk. Lealapálás előtt a könyv fejét, majd hátát igen laza tartással az aszal lapjához ütögetjük, vagy ahogy ezt a műveletet ezután nevezzük „a fe-





1. A könyv részei. 2. A nyomtatott ív két oldala. 3. Ívréteg számozása. 4. Foliosálás. 5. Előszék és vendégfogó. 6. A hát befűrészelése. 7. A ragasztás. 8-9. Fűződeszkák. 10-11. Az előszék lapok felragasztása. 12-13. Fűzés. 14. Csomózás. 15, 16, 17. Bojtozás.



jet és hátat egysíkba verjük“. — Miután tehát a könyv fejét és hátát egysíkba vertük, óvatosan az asztalra fektetjük, balkezünkkel lenyomjuk, s a hátat asztaloskalapáccsal erőteljesen végigverjük. Kalapálás után a könyv háta szemmel láthatólag keskenyebbé válik. Az óra második felében a növendékek elvégzik a foltozás munkáját.

A szerszámok s a munkában lévő könyvek beszedésével az óra befejezést nyer.

#### 5—6. óra.

*Számonkérés:* Az előző két órán hallott, megfigyelt és elvégzett munka rövid összefoglalása.

A folytatólagos munka előkészítése és kapcsolása: A legutolsó munkánk a füzetek foltozása és a hát lekalapálása volt. A könyv minden füzete hibátlan s így a fűzést megelőző munkák elvégzésére alkalmas. Tanár egy szabványosan befűzött könyvet mutat be. (17. ábra) Megfigyelteti a tanulókkal az előzék és vendéglapot, valamint a könyv hátának kilakítását a gerinczsinegek és a két szélső lekötés helyének befűrészelését.

*Célkitűzés:* A mai órán kiszabjuk és felragasztjuk a két-két előzék és vendéglapot, azután befűrészeljük a könyv hátán a 3 gerinczsinór, s a 2 szélső lekötés helyét.

A munka tüzetesebb előkészítése és bemutatása. Magyarázórajz az 5—6—7. 10 és 11. ábrák alapján. A növendékek munkafüzetükbe jegyeznek és rajzolnak.

Az előzék és vendéglapok kiszabása és felragasztása. Az előzék és vendéglapok anyaga lehetőleg jóminőségű fél famentes fehér vagy színes szuperior papír legyen. Előzék és vendéglapot a könyv első és utolsó füzetére ragasztunk. Az előzéklap a füzet magassági méretének megfelelő 4 oldalas ív, szélesség irányában a füzet szélességénél 8—10 mm-el bővebb. Ez a 8—10 mm-es sáv körülöleli a füzet hátát, amint ez az 5. ábrán megfigyelhető. — A vendéglapok szélessége 7—8 cm., hosszúsága a füzet magasságával egyenlő. Többnyire az előzések kiszabása alkalmával visszamaradt keskeny hulladékokat használjuk fel a vendéglapok készítésére. — Az előzéklap egyik fele borítani fogja a keménytáblák belsejét, a szabadon maradt lapja megelőzi a könyv címlapját, illetve a könyv legutolsó lapja lesz. A vendéglap szerepe időleges, amint a neve is mutatja. Egyelőre a gerinczsinegek bojtját ragasztjuk rá, de a keménytáblák felragasztása után tartó szerepüket veszítve részben leszakítjuk azokat.

Miként történjek az előzék és vendéglapok felragasztása? — A felragasztandó előzék és vendéglapokat a 7. ábrán megfigyelhető módon rakjuk le s az összes lapot egyszerre kenjük meg keményítő ragasztóval. Ragasztásnál, hogy az asztallapját

ne kenjük össze ujságpapírból alátét lapot alkalmazunk. Erre rakjuk a ragasztandó lapokat a jelzett ábrán látható módon. s az alábbi váltakozó sorrendben: vendéglap, előzők, védőszalag. Minden lap széléből 8—10 mm látható. A védőszalagot balkezemmel lenyomom, miáltal mozdulatlanok maradnak az alatta elhelyezett lapok. A ragasztós ecsetet a védőszalagtól indítom a nyilakkal jelzett irányban. A lapokat nem túl vastagon, de azért kellőképpen átmedvesítem a ragasztó anyagával. A ragasztóval megkent lapszélek addig szikkadnak (1—2 perc) amíg a felragasztást előkészítem. Így a tapadás gyorsabb és erőteljesebb. — Elkészítem a könyv első- és utolsó füzetét. Egy elhasznált rajzlapot magam elé helyezek, s egy símitócsontot tartókéznél. Fölveszem az első előzéklapot a mögötte lévő vendég-lappal. A vendéglapot lejjebb csúsztatom az előzők széléig. Így a vendéglap az előzők hátsó oldalához tapad. Most leteszem az előttem fekvő rajzlapra, majd ráhelyezem az első füzetet, de úgy, hogy a ragasztóval megkent felületet nem takarom le. (10. ábra) Ha most a rajzlap felsőszélét lehajtom a 11. ábrán szemléltetett módon egészen a füzet hátvonaláig, a vendéglap és az előzők keskeny sávja is áthajlik a füzet immenső oldalára. Amíg balkezemmel a rajzlap lehajtott szélét lefelé húzom, addig a jobbkezbe vett símitócsonttal többször erőteljesen végigsímitom a ragasztási felületet. Az előzők lapoknak ilyen módon való felhúzása a legtökéletesebb, s a legformásabb munkát biztosítja. Hívjuk fel még a növendékeink figyelmét a következőkre: Az előzők felhuzásánál az első füzet feje balkézfelől, az utolsó füzet feje jobbkez felől esik. A 10. ábrán a első füzet van ragasztásra előkészítve. — A tanár egyébként tegye kötelezővé, hogy a ragasztás után minden tanuló ellenőrzésre jelentkezék. A friss ragasztás hiba esetén még könnyen javítható, de ha a hiba csak a következő órán derül ki, körülményesebb a javítás s a tanuló munkájával visszamarad.

A könyv hátának befűrészelése. Az első és utolsó füzet, vagyis az előzéklapokkal ellátott füzetek kivételével, a könyv összes füzeinek a hátát 3—4 mm mélyen befűrészeljük. A befűrészelés mélysége a füzet papírvastagságától, s a füzetben helyetfoglaló ívek számától is függ. A befűrészelés mélysége minden esetben olyan legyen, hogy a füzet legbelső íve is átlegyen vágva.

Befűrészelés előtt a könyv fejét majd hátát igen pontosan egysíkba verjük s két deszka közzé helyezzük a 6. ábrán megfigyelhető módon. A könyv háta 1 cm.-el a deszka széle fölött álljon. Óvatosan, hogy a könyv hátsíkja el ne mozduljon, bepréseljük az egészet. Préseléshez a könyvkötő kéziprészt használjuk, de alkalmazhatjuk az asztalos facsavart, vagy a gyalupad szarítóit is. Egyenlő ngyságú könyvekből egyszerre 3—4

kötet is befogható. A présbe helyezett könyv hátára körzővel és derékszögélővel megrajzoljuk a befűrészelés helyét. A közepes nagyságú könyveket a 6. ábrán látható módon öt helyen fűrészeljük. A két szélső bevágás a könyv háthosszának nyolcadán, a következő kettő a negyedén s a középső a hat felező vonalán fekszik. A barázdák szélessége nem egyforma. A két szélső keskeny, fűrésznym szélességű. A három belső barázda alul kiszélesedik. Ezekbe kerülnek fűzésnél a gerinczsinegek. Befűrészesésük a következő-módon történjék. Először merőlegesen fűrészelem be, aztán ferde helyzetben tartva a fűrészt a barázda alját jobb majd baloldalon szélesítem. Így a barázda formája keresztmetszetben háromszög alakú. A befűrészelt füzeteket kivesszük a présből, s az épségben maradt első és utolsó füzetet a helyére teszem. Ezzel a mai óra feladata befejezést nyert.

Az óra hátralévő részében néhány szóval előkészítem a következőóra feladatát, különös tekintettel arra, hogy milyen szükséges anyagokat, illetve eszközöket hozzanak magukkal tanulónk. Mindezeket beírják jegyzőfüzetükbe, nehogy megfélekedzenek valamiről s ezáltal megzavarják a tervszerű munka menetét. A 7—8. órára a következő eszközök és anyagok szükségességek: fűződeszka, fűzőtű, szögek, gerinczsineg, fűzőfonal.

A szerszámok s a munkába vett könyvek beszedésével az óra befejezést nyer

*Fáber József.*

# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK.

## IRODALOM.

**Mi a magyar? Szerkesztette: Szekfű Gyula.** (Babits Mihály, Bartucz Lajos, Eckhardt Sándor, Farkas Gyula, Gerevich Tibor, Kerecsényi Dezső, Keresztury Dezső, Kodály Zoltán, Ravasz László, Szekfű Gyula, Viski Károly, Zolnai Béla és Zsirai Miklós tanulmányai.) Magyar Szemle Társaság. Budapest: 1939.

A Magyar Szemle Társaság a közelmúltban igen értékes kötettel szaporította sorozatát. A vaskos kötetben tudományos életünk legkiválóbbjai próbálják a magyar szelelemiség lényegét meghatározni. A tizenhárom tanulmányból kettő, (Ravasz László és Babits Mihály tanulmányai), összefoglaló képet akar adni, míg a többi nemzeti életünk különböző megnyilvánulásaiban keresi a sajátos jelleget. A tanulmányok részletes elemzése sajnos meghaladná a rendelkezésünkre álló kereteket, így ez alkalommal meg kell elégednünk azzal, hogy a gazdag gyűjtemény néhány gondolatára utaljunk. Ezt is minden különös rendszerezés igénye nélkül, helyenként egyenesen ötletszerűen tesszük meg, de talán így is sikerül majd rámutatnunk arra, hogy ez az új vállalkozás milyen jelentős állomását jelenti a nemrég megindult önszemlézésünknek.

A tanulmányok szerzői valamenyien megegyeznek abban, hogy a nemzet fogalmát nem tekintik biológiai fogalomnak. Maga Bartucz Lajos, aki a magyarság antropológiáját írta meg a kötet számára, figyelmeztet arra, hogy amikor azt keressük „mi a magyar“, igen bonyolult kérdéssel állunk szemben és hogy ezt a kérdést nem lehet egyetlen tudományág illetékességi körébe szorítani. Bartucz Lajos tanulmánya egyébként világosan eligazít a magyarság antropológiáját illető főbb kérdésekben, világos összefoglalására már csak azért is szükség volt, mert egyre többen vannak, akik nem a hozzáértők írásaiból merítik a magyar fajiságot illető ismereteiket. A többi tanulmány elsősorban a magyarság lelki, szellemi jegyeit keresi. Talán nem lesz érdektelen, ha ezek egy némelyikére utalunk. Valamennyi kutató kiemeli a magyarság szabadságszeretetét és egyéniség-kultuszát. Szekfű Gyula szabadságszeretetünket a magyar történeti jellem egyik fő vonásának ismeri fel: „Népünk... mindenkori az elnyomatás, az idegen uralom jelének tartotta s így tiltakozott, háborgott és harcolt ellene, ha politikai véleményét meg sem kérdezve, parancsuralomnak vetették alá“. Szabadságszeretetünkől következik, hogy idegenkedünk a kollektív magatartástól, Babits szavaival: „nem annyira kollektív fegyelemre van szükségünk, mint inkább nyugalomra, szabadságra — az egyéni élet szabadságára, mely a nyugodt szemlélődést és az alkotást lehetővé teszi“. Ravasz László szerint nagy egyéniségekből összetevődő kis nép vagyunk. Zolnai Béla a magyar stílus legfőbb eszményének a szabadságot, az újításra, a meg-nem-szokottra való törekvést látja, Viski Károly a parasztság „arisztokratikus“ viselkedési formáiban veszi észre a szabadságszeretet és az egyéniség tisztelőinek a nyomait.

Másik lényeges tulajdonságnak a szemlélődő, bölcs, józan *realizmus* látszik. Szekfü Gyula szerint a magyar politika mindig az „elérhető és szükségesség” szempontjaihoz igazodott. Realizmus jellemzi a magyar irodalom és művészet egész fejlődését. Farkas Gyula szerint „aligha véletlen, hogy a (magyarság) költészete a realizmusban érte el eddig legmagasabb lehetőségét és hogy például a német romantika két virága semmi hatással sem volt rája”. Bizonyára a realizmus józanságaival függ össze az is, hogy az igazi magyarság idegenkedik minden szélsőségtől és ködös miszticizmustól. Ravasz László jellemzőnek tartja, hogy a germán-angolszász köd nem szerepel meséinkben és mondáinkban. Vallásos életünket is inkább a józanság, mint az extázis hatja át. Realizmusunk azonban nem jelent földhözragadottságot, *dús fantázia* színezi, amint ezt mesélőkedvünkől, diszöltözetünk színpompájából, népviseletünk gazdaságából, stílusunk gyakori kép- és metafora-használatból, továbbá a képzőművészetünkben megfigyelhető mély és tüzes színekből többen is kielemezték.

Magyar tulajdonság a csendes, borongó *érzelmesség* is. A jellegzetes magyar műfajt Babits Mihály az érzelmes lírai dalban találja meg, Zolnai Béla szerint stílusunk tele van szubjektív képekkel és hangulatokkal, az író szubjektivitása nálunk az objektív műfajokon is áttör.

Az előbbi tulajdonságokkal függ össze az is, hogy a magyar ember nehezen cselekszik. *Passzív*. Babits szerint a magyar tragikus hősök bűne legtöbbször nem a cselekedet, hanem a mulasztás. De a cselekvés nehézsége lehet erény is. A magyar politikai egyik eszköze a néma lázadás, a passzív rezisztencia. A mérleg másik oldalán áll a magyarság *katonai* aktivitása. Személyes bátorság, önzetlen önfeláldozás, a magyar virtus népmeséink hőseit is jellemzi. (Visky.)

Sajátos nemzeti tulajdonságaink (ezekből mi most csak a legfőbbeket érintettük) az európai népekkel való kapcsolatainkra is rányomták bélyegüket. Több tanulmányban is visszatér az a gondolat, hogy a magyar művelődés elsősorban a vele alkotilag rokon latin népektől (franciák, olaszok...) merített ösztönzéseket. Gerevich Tibor tanulmánya ezt a tézist a magyar művészet történetére nézve különösen gazdag dokumentációval bizonyítja. Kodály Zoltán pedig arra utal, hogy nálunk a német zenéből is csak az olasz kultúrán nőtt mestereknek van igazi talaja. Irodalmunk latin és neolatin inspirációi nem is kívánnak különös bizonyítást.

Az egyes tanulmányok részletes elemzésére, mint említettük, nem térhetünk ki, a gazdag tartalmú könyv egyébként is azt követeli, hogy minden tanár alaposan ismerje; a magyar- és történetiszakos tanároknak különösen nélkülözhetelen.

Baróti Dezső dr.

**Vitéz Temesi Győző dr.: Földrajzi zsebkönyv 1940. A Magyar Földrajzi Társaság kiadása. Ára 1,60 P.**

Érdeklődéssel és örömmel fogadjuk a Földrajzi zsebkönyv idei kiadását, megindulása óta immár a második kötet. Régi emlékeket ébreszt bennünk a könyvecske lapozása. Diákkorunkban — egykori földrajztanáraink jóvoltából — élénk érdeklődéssel néztünk és olvastunk hasonló műveket. Mindig volt bennünk valami új és olyan, ami tankönyveinkből hiányzott és nem volt lec-

keformája, ami rokonszenvünk elé gátat vetett volna. Ezekből tudtuk meg, hogy a világ sokkal tágasabb és tartalmasabb, mint ahogy azt szűkreszabott tankönyveink elének tárják.

A földrajzi látókör növelése, az iskola és a nevelés szempontja a legfontosabb, amivel a Földrajzi zsebkönyv az ifjúságnak és nekünk is szolgálhat. Tudjuk, hogy emellett a nagyközönség igényeire is gondolni kell a könyvecske tartalmának összeállításánál. A kétféle szükséglet nem mindig egyeztethető, ezért nem is kívánhatjuk, hogy a zsebkönyv minden cikke érdekelje a közép- és középfokú iskola tanulóját. De annál inkább érdekelheti a felnőtteket s itt elsősorban tanulóink szüleire gondolunk. S meg kell állapítanunk, hogy általános nemzetnevelői szempontból a *felnőttek oktatása*, felvilágosítása, a földrajzi kérdések iránti érdeklődésének ébrentartása éppen olyan fontos, mint a diakkori földrajzi oktatás. Mi lenne erre hivatottabb, mint egy jól megszerkesztett és *minél szélesebb körben, minden társadalmi rétegben népszerűsített földrajzi zsebkönyv*.

Az idei Földrajzi zsebkönyvnek egyik fogyatékossága, hogy ismét kevés példányban jelent meg. A másik az, hogy talán nem szeretné magára venni a népszerűség-hajhászás (értjük a terjesztés szélesebbé tételére) vádját. Pedig a kitűzött nemes cél és a jószándék („*Minden művelt magyarhoz szólnunk és különös szeretettel számolunk a tanulóifjúság érdeklődésével*“) minél tagabb munkálása és gyakorlása nem hiba.

A Földrajzi zsebkönyv tartalma igen változatos és időszerű. Mindenki számára tanulmányos, emellett sokat használhatunk belőle földrajz óráinkon is. Legtöbb cikke a mai Európa sorsával és *viasszaszerzett területeink* földrajzi, népi és gazdasági problémáival foglalkozik. Mind azokkal, amelyek benne élnek ma mindenki lelkében, de nem mindenki rendszeres és tárgyilagosan. Iskolai térképészeti tanításunkat jól kiegészíti az idevágó két cikk és ezek mellékletei. A statisztikai anyag a legújabb eredményeket közli és jól használható. Számos rajz és időszerű térkép emeli a könyv értékét és hozzájárul ahhoz, hogy a közönség, a tanulóifjúság (részükre talán néhány vonzó, színes földrajzi leírás, vagy eseménydús utazási mozzanatok még kedvesebbé tennék a zsebkönyvet), és a földrajztanítással foglalkozó tanárok szívesen fogadják.

Reménykedve várjuk a következő évi könyvecsét, mert bízunk benne, hogy az, mindannyiunk boldogságára ismét új statisztikát közöl és újabb, visszatért magyar tájak földrajzi leírásával fog megörvendeztetni.

Udvarhelyi Károly

## KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **A magyar gimnáziumok mult tanévi érettségi eredményei Romániában.** Romániában az érettségi vizsgálatot erre kijelölt külön vizsgáló bizottság előtt kell letenni. A bizottságok egyetemi tanár elnöke mellett egy-egy központi városban vizsgáztatják a közelében fekvő városok érettségire jelentkező tanulóit. A magyar iskolák tanulóinak az állami iskolák tanulóival együtt kell vizsgáznok, s a teljesen román összetételű bizottságok, ve-

lük szemben ugyanolyan követelményekkel lépnek fel, mint a román anyanyelvű tanulókkal, még a magyar nyelven tanult természettudományokat is román nyelven követelték a vizsgán. A magyarság vezetői évek óta küzdenek a jogtalanság ellen és a román nemzetnevelésügyi miniszter ez évben először megengedte, hogy a nem nemzeti tárgyakból, a tanulók anyanyelvű-kön felelhessenek az érettségi vizsgán.

A vizsgákon most is az írásbeli okozta a nagyobb nehézséget és a jelentkező magyar tanulók 30—40%-a már itt bukott el.

A múlt tanév végén tartott érettségi vizsgálatokon az egyes iskolák a következő eredményekkel szerepeltek:

a) a róm. kat. magyar gimnáziumok:

	Jelentkezett	Megbuktatott írásbelin	Megbuktatott szóbelin	Összesen	%
Brassó	10	4	1	5	50
Csikszereda	22	6	3	9	41
Gyulafehérvár	14	7	1	8	57
Székelyudvarhely	11	4	1	5	45,5
Kolozsvár főgimnázium	34	12	7	19	56
„ Márianum	17	4	3	7	41,2
Összesen	108	37	16	53	49,1

b) az unitárius gimnáziumok:

Kolozsvár	21	13	1	14	66,7
Székelykeresztúr	7	1	1	2	28,6

c) A református iskolák közül a marosvásárhelyi kollégium 31 növendéke közül 15 (48,4%) bukott, a nagyenyedi kollégium 14 növendéke közül 10 (71%) bukott.

Az összes magyar gimnáziumok közül tehát a székelykeresztúri gimnázium mutatja a legszebb eredményt, itt már az iskolában megtörtént a gondos kiválogatás, ezért jelentkezett csak 7 tanuló az érettségi bizottság előtt. A leggyengébb eredmény a nagyenyedi református kollégium érte el, ahol a jelentkező tanulók 71%-a bukott el. Ezen iskola tanulói olyan bizottság elé kerültek, ahol egyetlen magyarul tudó bizottsági tag sem volt és így az elnök minden tárgyból román feleletet követelt. Csak a kollégium igazgatójának a tanfelügyelőségen tett tiltakozásra jelölték ki magyar tolmácsot a bizottsághoz és így azután a tolmács igénybevételével feleltek a még hátralévő tanulók magyarul a nem nemzeti tárgyakból.

Az őszi érettségi vizsgálatokat Nagyváradon, Temesváron és Kolozsvárott tartották meg.

Nagyváradon vizsgázott a nagyvárad, mármaroszigeti, szatmári és belényesi fiú- és lányliceumokból összesen 90 tanuló. Ezek közül csak 5 bukott meg.

Temesváron vizsgáztak a temesvári, oravicai és lugosi gimnáziumok tanulói összesen 130-an, akik az írásbelin mind átmentek.

A magyar iskolák legnagyobb része Kolozsvárra lett utasítva. Itt vizsgáztak: a szatmári róm. kat. leánygimnázium, a szatmári református fiúgimnázium, a zilahi reform. kollégium, a kolozsvári reform. leánygimnázium,

a róm. kat. leánygimnázium (Marianum), a róm. kat. főgimnázium, az unitárius főgimnázium, a református főgimnázium. A jelentkezett 85 tanulóbból megbukott 34 (40%).

2. A német tanítóképző akadémia tanterve és utasítása. Több részlet-intézkedés után, Rust németbirodalmi nevelésügyi miniszter az év elején kiadta az elemi iskolai tanítók kiképzésének tervezetét és részletezte az egyes tárgyakban elérendő célt. A rendelet szerint az akadémia óraterve a következő:

	Szemeszter	1	2	3	4
		heti órák			
Neveléstudomány		3	3	2	4
Jellem és ifjúságismeret (Charakter- und Jugendkunde)		2	2	2	2
Atörökléstan és fajismeret (Vererbungslehre und Rassenkunde)		1	—	2	1
Népismeret (Volkskunde)		1	—	2	1
Általános tanítástan		2	—	—	2
Részletes tanítástan:					
Gyakorlati kiképzés		4	4	4	—
Előadások és gyakorlatok		3	6	5	—
Testnevelés		4	4	3	3
Zenei nevelés		3	2	2	2
Beszédre nevelés		2	2	—	—
Művészi nevelés		2	2	—	—
Munkára nevelés		—	2	2	—
Választott tárgy (Wahlfach)		3	3	2	2
	Heti órák összege	30	30	26	17

Az egyes tárgyakra vonatkozólag az Utasítás intézkedései:

a) *Neveléstudomány.* A jelölt képes legyen az életet a nevelés szempontjából figyelni. Helyes elgondolása legyen a német nép nevelési rendszeréről; az államnak, a pártnak és szervezeteinek, a munkaszolgálatnak, a Hittler ifjúsági szervezetnek, az iskolának, a családnak szerepéről a nevelésben; ismernie kell a felsorolt szervek lényegét kölcsönös vonatkozásaikban; tisztázott fogalma legyen az iskola szerepéről a német nép nevelésében, valamint azon sajátos feladatokról és követelményekről, melyeket a nemzeti szocialista állam az iskolától elvár.

Ismernie kell a mult és jelen legfontosabb nevelési rendszereit a német történettel való összefüggésben. Az iskola és a tanítás története, a nevelési rendszerek történetének egyik részlete legyen. Végül ismernie kell a legfontosabb külföldi nevelési rendszereket, főként a külföldi némettség nevelési kérdéseit.

b) *Jellem és ifjúságismeret.* A jelölt képes legyen embereket elsősorban gyermekeket megfigyelni és megítélni; nyilatkozataikról, viselkedésükből lényükre és jellemükre következtetni. Első sorban az ifjúság vezetésére vagy az iskolai oktatásra nézve fontos megállapításoknak van jelentőségük. Az általános pszichológia eredményei figyelembe veendőek, annyiban hozzájárulhatnak a gyermek egyéniségének és életkorának megfelelő nevelési és oktatási célok eléréséhez.



c) *Átörökléstan és fajismeret.* A jelöltnek ismernie kell az átörökléstan és fajismeret alapjait és ez alapon meg kell értenie a nemzeti szocialista állam faji törvényeit és népesedési politikáját. Nemcsak a tudomány egyes elméleteit kell tudni, hanem ismerni kell a faji gondolat történelmi és politikai fontosságát és helyes felfogásban tisztán látnia kell, miként fogja az átörökléstan és fajismeret tanulságait a nevelésben és oktatásban alkalmazni.

d) *Népismeret.* Jártasnak kell a jelöltnek lenni a német népismeret alapvonalában és ismernie kell a német erkölcsök és szokások nagy jelentőségét a német nép életében. Tanúságot kell a jelöltnek tenni, hogy a német népismeret valamely speciális részletével (házépítés, viselet, mesekincs, népdal stb.) vagy a német élettér valamely szűkebben határolt részletével alaposabban foglalkozott. Tudni kell, hogy a népismeret megállapításait miként állíthatja a nevelés és oktatás szolgálatába.

e) *Általános és részletes tanítástan.* A jelöltnek jártasnak kell lennie az oktatás, valamint a szervezet legfontosabb kérdéseiben. Ismernie kell az egyes ember nevelésének és oktatásának testi jellembeli és értelmi feltételeit és azokat az utakat, amelyek a nevelés és oktatás céljának eléréséhez a leg rövidebben vezetnek el.

Ki kell mutatnia a részletes tanítástan gyakorlati kérdéseiben való jártasságát. Saját megfigyelési és tapasztalatait, valamint az idevonatkozó legfontosabb újabb irodalom ismerete alapján véleményt kell nyilvánítani, valamely a tanítás köréből feladott probléma mai állásáról. Helyes áttekintése legyen a tanítási tárgyak elosztásáról és elrendezéséről főként a népiskola szempontjából. Meg kell tudni határozni a népiskola egyes tárgyainak tanítási célját a kevéssé tagozott falusi népiskolát tekintve is.

f) *Gyakorlati kiképzés.* Ezt szolgálják:

1. Tanítások látogatása és az ezekhez fűződő megbeszélések.
2. A jelöltek saját tanítási kísérletei.
3. Iskolai gyakorlat.
4. Előadások a módszertan köréből.

Általános elv, hogy a gyakorlati kiképzés legértékesebb eszköze a jelölt saját megfigyelése és tapasztalata. Ezért a legnagyobb fontossága a tanítás tudatos megfigyelésének, a jelöltek jól elkészített tanítási gyakorlatainak és az ezekhez fűződő megbeszéléseknek van.

g) *Választott tárgy.* Minden jelölt köteles az Utasításban felsorolt tárgyak közül hajlamainak megfelelően egyet kiválasztani és tanulmányai folyamán abból mélyebb tudományos kiképzést szerezni, annyira, hogy ebben a tárgyban önálló tudományos munkára is képes legyen.

Választható tantárgyak: Németnyelv, némettörténet, németöstörténet, népismeret, földtan, biológia, átörökléstan és fajismeret, matematika, fizika, kémia, vallástan, testnevelés, zenei nevelés, művészi nevelés, munkára nevelés (csak férfiak), kézimunka és háztartástan (csak nők).

3. **A tanítóképzés reformtervei Angliában.** Figyelemre méltó, hogy az angol iskola mennyi belső kritikának van kitéve. Legutoljára Wells mondott elítélő véleményt róla, amikor kijelentette, hogy az angol tanítósnak új formát kell adni, ha nem akarják, hogy az angol iskola teljesen berozsdásodjék. Legújabbán két nagyon illetékes helyről sürgetik a tanítóképzés re-

formját: az angol tanítóképzők igazgatói és az angol tanítók nemzeti szövetsége külön-külön fölterjesztésben fejtik ki az angol tanítóképzés reformjára vonatkozó tervüket.

Szinte hihetetlen és az egész művelt világon egyedülálló az a tény, hogy Angliában igen sok a pedagógiai képzettség nélküli tanító. A törvény nem kötelezi az iskolafenntartókat, hogy csak megfelelő képesítéssel rendelkező tanítókat alkalmazhatnak és így a nagyhatalmú Public Schoolok (magánközépiskolák, ahol elemi oktatásban is részesítik a tanulókat) minden gátlás nélkül alkalmazták az iskolában azt, akit ez iskolák igazgatói a tanításra alkalmasnak vélnek. Így azután a minden pedagógiai képzettség nélküli tanítókat az össztanítószám 20%-ára becsülik. Sokan vannak, akik valamely egyetem egy éves pedagógiai kurzusát végezték, vagy elvégezték a felekezetek által fenntartott két éves tanítóképzőt. De sem az egyik, sem a másik nem képesít kimondottan az elemi vagy középiskolában való tanításra, de nem is akadály, hogy akármelyik iskolafajban alkalmazást kap-hasson.

Ezek után érthető a két oldalról is magindult és nyilvánosságra került reformtörekvés, melyek fontosabb pontjai a következők:

a) Az angol iskolában a jövőben csak olyan tanítók alkalmazhatók, akik vagy valamely egyetemen vagy valamely tanítóképzőn rendszeres pedagógiai kiképzésben részesültek.

b) A pedagógiai tanulmányokra való bocsátás feltétele, valamely angol középiskola végzettsége.

c) A pedagógiai tanulmányok tanterve az egyetemen és tanítóképzőn egységes legyen.

d) Az elemi-, polgári- és középiskolai tanítók pedagógiai kiképzése ugyanaz.

e) A tanítóképzők 2 évről 3 évre egészítendő ki. Legalább ennyi időt tartanak szükségesnek megfelelő pedagógiai kiképzésre.

f) Az egyetemeken ma csak szaktudományokkal foglalkozik a jelölt és csak a 4-ik évben foglalkozik pedagógiai tanulmányokkal. Ezt kiegészíti a záróvizsga előtti hat heti tanítási gyakorlat. A reformtervek egységesen azt kívánják, hogy az egyetemen is már az első évben megkezdődjék a rendszeres pedagógiai tanulmány és ez folytatódjék az egyetemi tanulmányok befejezéséig. Kívánják, hogy a jelölt egyetemi tanulmányának négy esztendeje alatt Anglia minden iskolafaját látogatás által megismerje.

g) A kétféle kiképzés (egyetemi és tanítóképzői) egyenrangúságát azal akarják külsőleg is kifejezni, hogy a pedagógiai szakvizsgára közös vizsgáló bizottságot terveznek. A vizsgáló bizottság felerészben egyetemi, felerészben a kerületi tanítóképzők tanáraiból állana. Olyan vizsgarendet kívánnak, amely az egyetemi hallgatónak 4 évi, a tanítóképző hallgatójának 3 évi tanulmány után, a vizsgálatnak megfelelő címet adna. A vizsgálat sikeréhez mártens vagy akadémiai fokot vagy pedig csak tanításra képesítő oklevelet kapna a jelölt. 2-3 évi gyakorlat után jogában állana a tanítónak pár hónapra az egyetemre vagy tanítóképzőbe visszamenni és a szerzett gyakorlati tapasztalatok alapján tanulmányait elmélyíteni és ennek alapján a címét kiegészíteni.

Mindkét terv ragaszkodik a kiképzés párhuzamosságához és a képesítés egyenjogúsításához. Szerintük nem a kiképzés módja dönti el, hogy a jelölt a tanítás melyik fokán használható. Az egyetemről éppen olyan arányban kerülnek ki gyenge tanítók, mint a képzőkből, sőt meggyőződésük, hogy a tanítóképzőt végzetek a középiskolai tanításra is életkítőleg hathatnak. Az alkalmaztatás és kiválasztás joga tehát a jövőben is az iskolák igazgatóinál marad, de a jövőben nem alkalmazhatnánek olyan tanítót, akinek az előírt képesítésük nincsen meg.

**4. Az új olasz iskolarendszer.** Az olasz iskolát 1922—1924-ben megreformálta Gentile János a fasiszta Olaszország első közoktatásügyi minisztere, aki az addigi passzív tanítás helyére a gyermek tevékenységét állította. A mostani olasz iskolareform egy nagy lépéssel halad tovább, amikor az iskolát teljesen a munka szolgálatába állítja. Ezt az elvet a „La Carta Della Scuola” című rendelet a következőképpen fejezi ki: „A munka, mint szociális kötelezettség, akár szellemi, akár technikai vagy kézimunka legyen az, mindenképpen az állam védelme alatt áll. Ez a munka most a jellem és értelem formálásának processzusában a tanulás és sport mellé társul. A népiskolától a főiskoláig, minden rendű és rangú iskola tantervében méltó helyet kap a „munkára oktatás”. Az elv a legszembetűnőbben abban nyer kifejezést, hogy az iskola 4-ik és 5-ik éve „A munka iskolája” nevet nyer, ahol gyakorlati eszközök alkalmazásával ki kell tölteni minden gyermekről, hogy képességei gyakorlati vagy inkább elméleti irányban fejlődnek-e, ami irányt szab a gyermek további iskoláztatásának.

Ebben tűnik ki legjobban az új iránynak a Gentile reformjától való eltérése. Gentile az iskolát mint elszigetelt egységet tekintette, addig az új szabályozás az iskolát teljesen beilleszti a fasiszta egység rendszerébe, hozzákapcsolja a műhelyhez, a munkaszolgálathoz, az ifjúsági szervezetekhez. Ehhez járul az iskolaszolgálat kötelezettsége, ami a 4-ik életévtől a 21. életévig tart, és pedig 4-től 14-ig iskolai kötelezettség, azután az ifjúsági szervezetben a 21-ik életévig.

A Carta szerint az olasz iskola szervezete a következőképpen alakul: A gyermek 4 éves korában az anyaiskolába (Scuola materna) kerül; 6 éves korban az elemi és 9 éves korban a munkaiskolába. Itt két évig a rendes tárgyakon kívül munkaoktatásban is részesül, és így a tanítónak meg vannak az eszközei, hogy megállapítsa, hogy a gyermek alkalmas-e folytatólagos elméleti oktatásra, vagy pedig inkább gyakorlati pályára való-e. A megállapítás alapján a gyermek vagy a hároméves középiskolába, vagy a hároméves ipariskolába kerül. A középiskola már háromtagozatú: inkább elméleti, inkább reális vagy inkább műszaki irányú. A középiskolához csatlakozik az ötosztályú liceum. A liceum szintén három tagozatú: klasszikus, technikai vagy gazdasági irányzattal. A liceumba való fölvétel a középiskolát végzetek szigorú fölvételi vizsgálata után történik. Az évről-évre megismétlődő szigorú vizsgálatok a fölvétel után is minden évben megtizedelik a továbbtanulókat, így azután a liceumot végzett tanulók alaposan megrostálva kerülnek az egyetemre.

A kötelező gyermekkerti látogatás, a munkaiskola és az iskolai szolgálatnak 21 éves korig való kitolása mellett a Carta legfontosabb reformja az

egyetemi vizsgálatok megváltoztatása. Az egyetemre való fölvételhez a jövőben nem elég valamely középiskola végbizonyítványa, a fölvétel az egyetemen tartott fölvételi vizsgához van kötve. Fölvételi vizsga nélkül a liceum humánisztikus tagozatát végzett tanulók csak a jogi, államtudományi és filozófiai fakultásra iratkozhatnak be. Minden más fakultásra való fölvételhez az egyetemen letett sikeres kiegészítő vizsga kell. A reális tagozatból kikerült tanulók az előbb felsorolt fakultásokra iratkozhatnak be előzetesen sikerrel letett kiegészítő vizsga alapján. A technikai tagozatból kikerült tanulók az előbb felsorolt fakultásokra egyáltalában nem vehetők fel. Az építészeti, gépészeti és mezőgazdasági fakultásokra kiegészítő vizsga után vehetők fel.

**5. A tanulók felügyeletére vonatkozó bírói ítéletek Németországban** A tanító köteles a rábízott gyermekeket az iskolában való tartózkodásuk ideje alatt, valamint az iskolán kívül rendezett látogatások, kirándulások alkalmával gondosan felügyelni. Erre a tanítót nemcsak az iskolai rendtartási szabályok, hanem a törvény is kötelezi, amely szerint, akire kiskorúak felügyelete bízva van, az felelős minden kárért, amit a kiskorú akár magán, akár másoknak jogellenesen okoz. Mentessül a felelősség alól, ha a felügyeletet gyakorolta, vagy ha a kár a leggondosabb felügyelet mellett is bekövetkezhetett volna. A felügyelet gondosnak csak akkor mondható, ha az folytonos, ezért a felügyelő tanítónak a gyermekeket rövid időre sem szabad magukra hagyni. Ha bármi okból távoznia kell a gyermekek tartózkodási helyéről, akkor köteles helyettesítéséről gondoskodni.

Nem mentesíti a tanítót a felelősség alól, ha csak jelen van a gyermekek között. A felügyeletnek olyan előrelátó gondossággal kell történnie, hogy lehetőleg elhárítson minden veszélyt. Torna-, sport-, jég- és rődlipályákat előzőleg meg kell vizsgálni használhatóságukra vonatkozólag. Labdajátékoknál gondolnia kell a tanítónak arra, hogy a félrecugott labda teherbe kárt emberben vagy tárgyban, óvintézkedéseivel ezt lehetőleg el kell kerülni. Természetes mindez a lehetőség határain belül történhetik. A tanító nem vizsgálhatja meg a tér minden négyzetméterét nincs-e valahol mélyedés vagy üvegcserep, amibe a gyermek esetleg beleléphet. A szembeötlő veszélyeket azonban meg kell látnia.

Nem mentesíti a tanítót a felelősség alól az, hogy a gyermekek nem teljesítették parancsát. A tanítónak számolnia kell azzal, hogy a gyermek tilalmakat megszeghet, ügyelnie kell tehát, hogy parancsait teljesítsék.

A német bíróság kimondotta a tanító felelősségét a következő esetekben:

a) A tanító túrta, hogy a gyermekek az iskolaudvaron levő faágakon hintáztak.

b) Megengedte, hogy a gyermekek rődliztak, anélkül, hogy a pályát előzőleg megvizsgálta volna.

c) A tanítást a csengetés után is folytatta és nem jelent meg kellő időben az udvari felügyeleten.

d) A közös kirándulás után a gyermekeket magukra hagyva visszaküldte az iskolába könyveikért.

e) A fürdés után a tanító bement kabinjába és nem ügyelt arra, hogy tilalma dacára nem megy-e valamelyik gyermek vissza a vízbe.

f) Megtiltotta virágok leszakítását, de azért hallgatólagosan túrta.

g) A bíróság általában nem kifogásolta a gyermekeknek bizonyos munkára pl. tornaszerek felállítására, ablakok kinyitására vagy betevésére való felhasználását, de mérlegelte, hogy a gyermek koránál, vagy képességénél fogva alkalmas-e a megbízatás teljesítésére.

Ellenben a bíróság fölmentette a tanítót a felelősség alól:

a) az egyik gyermek a tantábla mártásnál véletlenül a tollat szomszédja szemébe szúrta;

b) a kirántulás után a városba érve a gyermekeket szétbocsátva, haza engedte.

**6. Középfokú oktatás Izlandban.** A középfokú oktatás a 7 éves elemi oktatásra épül. Az elemi iskola 7-ik osztálya után a tanuló a 3 éves középiskolába és innét az ugyancsak 3 éves gimnáziumba kerül. Izland szigetén van 7 középiskola, de csak 2 gimnázium: Reykjavikban és északon Akureiribén. A középiskola tárgyai: izland, dán, angol és német nyelvek, mennyiségtan, szépirodalom, egészségtan, rajz és kézimunka. A gimnázium két irányú: klasszikus és reál irányú. A klasszikus irányú gimnázium tárgyai izland, dán, angol, német, francia, latin nyelvek és történelem. A reálirányú gimnáziumban a latin nyelv helyett fizika és matematika. A heti órák száma: német és angol nyelv heti 4—4 óra, francia és latin nyelv heti 6—6 óra. A reykjaviki gimnázium középiskolával kapcsolatos tanulóinak száma 225, tanárainak száma 15. A tanárok külföldi egyetemeken nyerik okleveleiket. A reykjaviki egyetemen csak izland nyelvből és történelemből lehet vizsgázn.

A nyári szünet három hónapig tart.

**7. A teleírt füzetek.** A németbirodalmi közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az iskolák kötelesek a tanulók teleírt füzeit gyűjteni. Németországban 10 millió tanuló elhasznál naponként 100.000 kg. füzetpapirost vagyis egy évben 25 millió kg-ot. Ebből az elhasznált papírból egy újabb eljárás szerint elő lehet állítani tiszta fehér papirost 15 millió Márka értékben.

**8. Új földrajzi atlasz a német iskolákban.** A német birodalmi miniszter új atlasz használatát rendelte el az iskolákban. Az új atlasz, amely a folyó tanév elején került az iskolákba 32 lapos és a miniszteri rendelet szerint a valóságot megközelítő képet nyújt. Az atlasz tartalma: 1. A szülőföld (8 oldal). 2. Németország. 3. A német gazdaság. 4. Európa. 5. Az európai államok és népek. A németország külföldön. 6. Az északi tengertér. 7. A keleti tengertér. 8. A földközi tengertér. 9. A földrészek. 10. Az éghajlat. 11. Európa és a világ gazdasági kérdései. 12. Németország gazdasági kapcsolatai a világgal. 13. A németország elterjedése a világban. A németország Amerikában. 14. A fajok telepedési területei, népsűrűség. 15. A föld mint életter (geopolitikai). 16. A sarkvidék.

**9. Az írni-olvasni tudás Jugoszláviában.** Mara Matocec horvát paraszt író egy Zágrábban tartott gyűlésen szomorú képet festett elsősorban a horvát nők analfabetizmusáról. Statisztikai adatokkal mutatta ki, hogy Horvátország egyes vidékein az asszonyok 80%-a nem tud sem írni, sem olvasni. Beutazta Boszniát, Dalmáciát és Délszerbiát és mindenütt szinte hihetetlen állapotokra talált. Hivatalos adatok szerint Horvát-Szlavonországban az analfabéták száma 37.7%, míg Bosznia, Hercegovina és Dalmátországban ez a szám 73%-ig emelkedik. Délszerbiában 71% Középszerbiában

93%. Egyes területeken azonban a hivatalos adatokat jóval meghaladja ezek száma.

Szemes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Magyar Paedagogia.** 1939. évi 5. szám. *Kemény Ferenc* ismerteti „A tanulmányi előkészítő katonai kiképzésére” vonatkozó irodalmat és főbb elveket. Ezeket még az újabban középiskolás tanulókra is kötelező levente-oktatás bevezetése előtt állapította meg. A katonai előkészítés lehető és szükséges minden szerző szerint. A módszerben nincs egységes felfogás. Ebben a munkában a polgári és katonai tényezők együttműködése szükséges. Ennek alapja az „egész ember” kialakítása. Ma a katonai nevelés is lélektani alapokra helyezkedik.

*Somos Lajos* „A művelődés és az anyagi jólét szerepe a gyermek fejlődésében” cím alatt számol be Egerben végzett kutatásairól. Vizsgálatai kiterjednek a gyermekek korára, szociális viszonyaira, testméreteire és tanulmányi eredményeire. Ezek a tényleges vizsgálatok igazolják azokat a véleményeket, amelyeket vizsgálatok nélkül is mindenki várhat. Minél jobb anyagi viszonyok között él egy gyermek, annál jobb a testi fejlettsége, tanulmányi eredménye, kisebb a halálozási arányszáma nagy átlagban. Meglepő új eredményt ez a vizsgálat tehát egyáltalán nem hozott. Aki sokat és jól ehet, az valószínűleg testileg erősebb lehet. Ahol megvan a tanításhoz szükséges anyagi háttér (pénz és tanuláshoz szükséges miliő), ott általában jobb a tanulmányi eredmény. A szegény ember gyereke csak kivételesen juthat előre.

*Solyi Antal* „A mennyiségtanórai magyarázat problémáiról” szól. Mivel a matematika logikai tárgy, legfontosabb tehát tanításában a megértés. Első lépés a probléma helyes felvetése, beállítása. Ez nem azonos a bizonyítandó tétel elmondásával. Rá kell mutatni arra, milyen tétel lehet alkalmas a bizonyításhoz vezető úton. A bizonyítás legyen logikus felépítésű, kerülni kell a vargabetűket, mechanikus bizonyítás-láncolatokat. Ne legyen minden egyformán fontos, hanem a lényeg ki kell emelni. Amit lehet, szemléltetni kell. Példának felhozza, hogy többet ér, ha egy háromszögben a magasságot piros, az alapot és a rajta levő két szöget barnával húzzuk meg, mintha csak szavakkal jelezsük ezek adottságát és feladatként tűzzük ki a magasság kiszámítását. Ehhez magunk részéről hozzáteesszük azt a követelményt, hogy amint a tanuló valamilyen mértani természetű feladatot kap, addig semmi más munkához ne fogjon, míg a megfelelő ábrát fel nem vázolta és nem jelölte meg benne az adatokat és a keresendő mennyiségeket. Erre a tanulókat első osztálytól kezdve reá kell nevelni, s természetesen ettől az elvtől eltérnie a tanárnak sem szabad még tanítása keretén belül sem. Ezek a vázlatok körző és vonalzó nélkül történhetnek, s vagy a kiszámítás menetének, vagy a körző-vonalzóval való megszerkesztésnek lépéseit segítenek megkeresni. A háromszög középpontjáról szóló tételt hozva fel például, teljesen helytelennek mondja, ha ez a tanításban így történik: „Tehát van

egy pont, amely a háromszög csúcsaitól egyenlő távolságra van. A háromszögnek az ú. n. középpontját úgy szerkesztjük meg, hogy az oldalaknak felezőpontjukban merőlegeseket állítunk és ezek metszéspontját megkeressük". Ebben teljesen igaza van. De mennyivel módszeresebb, teljesebb, a tanulók gondolkodását és cselekvését indítóbb az általa ajánlott út? „Ha tehát azt akarjuk, hogy meg is értsék, legalább öt önálló mondatban adjuk elő" (az utolsó mondatot). „Külön mondjuk meg, hogy azt a bizonyos pontot a háromszög középpontjának nevezzük. Sőt mivel ez definíció, tehát fontos rész, lassan, hangsúlyozva meg is ismételjük. Még jobb, ha a diákok ismétlik el". „Aztán így folytatjuk: „A megszerkesztést a következő módon végezzük". Vagyis legalább egy mondatnál jelezzük, hogy az általános tárgyalásról a szerkesztésre térünk át". „Az oldalak felezőpontjaiban merőlegeseket húzunk. Megkeressük ezek metszéspontját. Az így kapott metszéspont lesz a háromszög középpontja". Ez tökéletesen ugyanaz a rossz menet bővebb szóval, mint az előbbi. Itt is a tanár beszél anélkül, hogy a már tanultak felidézésével a tanulókat a munkába bevonni megkísérelné.

A folyóirat kisebb közleményei között *Lauday Sándor* ismerteti az Egerben október 5—7-én tartott pedagógiai értekezlet előadásait. Az előadók közül Várkonyi Hildebrand, folyóiratunk kiváló és országos hírv munkatársának és Keller Aladár polgári iskolai igazgató, tanulmányi felügyelőnek nevét említjük meg. *Lemle Rezső* nagy alaposággal foglalkozik „A németnyelvi tankönyvek művelődésrajzi olvasmányaival" a középiskola III—VIII. osztályaiban.

**Nevelésügyi Szemle** 1939. évi 9—10. szám. *Imre Sándor* a visszaesetolt területek gimnáziumi tanárai részére a múlt nyáron tartott tanfolyamon elhangzott előadásának két órára terjedő gondolatmenetét ismertet *„Múltunk és jelenünk a nevelésben"* címen. Az első kérdés, vajjon a nevelés készíti-e a változásokat, vagy a nagy események módosítják a nevelést? Kizárólagosan egyik sem állítható. Gyakran úgy látszik, hogy inkább követi a nevelés az eseményeket, mert nagy szellemi mozgalomnak vezetői igyekeznek eszméikhez idomítani a nevelést. Az ilyen erőszakolt és elő nem készített változás épen ezért gyakran visszaesést mutat. A nevelés konzervatív jellegű, mert feladata a régi értékek megőrzése és továbbadása. De progresszív is, mert az állandó emelkedést szolgálja. A nevelés a jövő fejlődésébe való beavatkozás. A nevelés a múltban gyökerезik és a múlt tanulságainak érvényesülnie kell a nevelésben. Az adott viszonyok a nevelést meghatározzák és így a nevelésnek a jelen szükségletekhez alkalmazkodnia kell. A múlt és jelen egybeolvadása a növendékben önkéntelen, a nevelőben tudatos, bíráló és irányító. Az 1939. év háromféle generációt háromféle közeli múlttal hozott egy sorsközösségbe: 1. akiket a szétdarabolás kifejlett korban ért, 2. akiknek lelki kialakulása a 20 éves különállás alatt történt meg és 3. akik gyermekkorukat is a 20 év alatt élték. A történelmi múlt ismeretét és a külön eltöltött 20 év tanulságait közös értékre kell hozni, megfelelő tárgyilagossággal és jóakarattal. A nevelésnek a megértést kell szolgálnia. Ne szűnjön meg az az érzés, hogy a magyarság kisebbség abban az értelemben, hogy kis nemzet, amelynek kisebbségei vannak ismét. Adjunk kisebbségeinknek olyan

sorsot, amelyet más népek között élő magyar testvéreinknek kívántunk. A jövő egységes, csendes kialakítása a nevelés feladata.

*Mészöly Gedeon* szép tanulmányban kimutatja, hogy Kölcsey Himnuszának ezek a sorai: „Bújt az üldözött s felé — Kard nyúlt barlangjában, — Szerle nézett s nem lel — Honját a hazában” nem a törökre, vagy tatárakra vonatkozik. Az akkori elnyomatás, a cenzura kényszerítette Kölcseyt arra, hogy a kuruc korszak utáni elnyomatást, a bűjdosás korát ezekkel a szavakkal jellemezze.

*Belle Ferenc* tanulmánya „A zenepedagógia újabb szempontjai”-ról szól. A zeneszerszám technikai kezelése, bármily virtuóz legyen is az, nem maga a művészi előadás. Minden mozdulatnak a lélek belsőjéből kell fakadnia. Az élettani működések és törvények uralkodók a művészi kifejezés terén is. A diszpozíciónak lelki és testi követelményei vannak. Ennek fejlesztése nem történhetik a technikai nehézségek kihangsúlyozásával. A lelki és testi diszpozíció megszerzéséért mindenkinek magának kell megküzdenie. Csak ezt követheti az öröm és az ebből fakadó akarat.

*Kemény Gábor* „Régiek mai szemmel” című cikksorozatát Bessenyeivel folytatja. Meltatja irodalmi szerepét.

*Adobolji Nagy Miklós* „A házitanító” szerepéről és a vele szemben felállított szülői követelményekről szól. A házitanító sorsa nehéz. Bár a szülők legdrágább kincsüket bízzák rá, megbecsülésben kevés része van.

*Pozsonyi Zoltán* az ipari oktatás célját és ezzel kapcsolatban az ipari oktatásnak a középiskolai oktatástól való eltérést tárgyalja.

*Nyírszénásszky Béla* rámutat arra a szabadságra, amelyet minden tanterv és utasítás nyújt a megkötöttség mellett.

**Orsz. Középkisk. Tanáregyesületi Közlöny.** A folyó tanévi 3. számban *Bihari Ferenc* az iskolai évkönyvek alapján ismerteti helyesen megválasztott szempontok szerint „Középiskolánk életét a múlt évben”. Megállapítja, hogy a tanulók száma általában apadt. Egyes iskolákban ez az apadás nagymérvű, amelynek okát részben a zsidótörvényekben látja. A felvidéki iskolák általában nagyon népesek. A vasúton bejáró tanulók száma erősen csökkent, ami öröndetes jelenség. Örömmel állapítja meg, hogy az iskolákban a nagy időknek megfelelően a hazafias nevelés mindenütt önkéntes adományok útján nyilvánult meg, bár nézetünk szerint ott, ahol igen sok esonag és igen nagy összegek szerepelnek, nem a tanulóban keltették fel a hazafias érzés lángjait, hanem a szülők zsebében. Jó célra ment, ne sajnáljuk! Kissé közönyös társadalmunkat ismerve szükségesnek tartjuk az enyhe kényszert. Véleményünk szerint azonban az a felemlített eljárás, amely szerint az egyik gimnáziumban a nemzeti célokat szolgáló Repülő-alap javára úgy gyűjtik össze a pénzt, hogy a fegyelem ellen vétő tanulóknak minden esetben 10 fillért kell büntetésül fizetnie (sőt ezt a tanár is megfizette, mikor óra alatt a ceruzáját leejtette), ellentmondásra vezet a tanulók lelkében büntetés és hazafias nevelés között. Ezt az összekapcsolást szerencsétlennek tartjuk. A szociális nevelés is szépen fejlődött az elmúlt évben. A szegedi városi gimnázium itt is szép munkával tűnik ki. A többi részletben is a középiskoláknak igen szép munkája domborodik ki. Kiemeljük még azt, hogy a tanári kar nevelő hatására a sümei gimnázium tanulói karácsonyi aján-



dékel szüleiktől a névmagyarosításhoz szükséges beleegyezést kérték. Megemlíti végül, hogy bár miniszteri rendelet van az évkönyvek megszerkesztésére, sok igazgató ettől eltér, s ez az áttekintést megnehezíti.

A „Forgácsok“ között szó esik a kritika alkonyáról, amit Dudich Endre egyetemi tanár említett fel a Budapesti Szemlében. Ma nem bírálatok, hanem baráti meleg ismertetések jelennek meg a könyvekről. A szerzők a tárgyilagos kritikát, ha az a hiányokat vagy hibákat is megemlíti, nem bírják el, sértődnek és sértenek. A szerkesztő az éles vitákat megelőzendő, az ilyen bírálatot nem óhajtja közölni. Pedig az ilyen bírálatnak, amely nemcsak jóindulatot, hanem túldícsérést tartalmaz, sok értéke nincsen, ezért a bírálatok lassan értéküket veszítik.

Róder Pál búcsúztatja meleg szavakkal a magyar pedagógusok egyik nagy értékét, az elhunyt Támedly Mihályt.

A 4. számban Berg Pál az angol középiskola rendszerét, belső életét ismerteti. Külsőségekben konzervatív, a multhoz ragaszkodó, a tanítási anyagban azonban a jelenhez igazodik. Jellemző vonásai a tanulók önkormányzata, a szolgálatkészség, az erős sportélet. Minden tevékenység célja az állampolgárrá való nevelés.

A Figyelő melegen búcsúzik a nyugalomba vonult Pintér Jenő főigazgatótól.

Bodrossi Lajos ismerteti azokat a szempontokat, amelyek vegytani tankönyvének megírása közben vezették őt. Főszempont volt a nevelés. Nem az anyagmennyiség túlnövelése volt a célja. Tankönyvének szövege közlő, mert a kísérletezés és helyesbítés nem a tankönyvnek, hanem az anyagot nyújtó tanár módszeres eljárásának dolga.

A könyvismertetésben melegen méltatja a Polgári Iskolai Tanárok Évkönyve 1938/39. című munkát.

Az 5. szám közli Bernolák Kálmán elnöki megnyitóját és a főtítkár jelentését az Egyesület közgyűléséről. A főtítkári jelentés megemlékszik Székéfalvi Nagy Béla gimnáziumi tanárnak főiskolai tanárrá való kinevezéséről.

Közli azonkívül az országgyűlés képviselőházának 1939. november hó 22-én tartott ülésén a középiskola kérdéseiben elhangzott beszédeket és miniszteri választ. Az ott elhangzott szavakból a tanári rend munkásságának nemcsak kívül nagy megbecsülése szól.

**Magyar Tanítóképző.** 1939. évi 10. száma ismerteti egyesületük megalakulásáról szóló véleményeket 50 év előtt. A gondolat a Pedagógium részéről talált ellenzésre. Ennek körülményeit tárja fel Mesterházy Jenő.

Az 1940. évi 1. számban Szemes Gábor tanulmánya a liceum gyakorlatias irányú működésének céljáról, módjairól és eszközeiről szól. Ebben megemlíti a polgári iskolákat is: „Az elemi iskolák után még leginkább a polgári iskolák tükrözik az élet szolgáltatát. A polgári iskolák ugyanis „általános műveltséget és gyakorlati képzést“ kívánnak nyújtani. Tanulói vagy közvetlenül gyakorlati pályákra mentek, vagy megfelelő szakiskolába lépnek át. A polg. iskolák tanterve és Utasítása ugyan régi, de az új szellemű tan- és módszertani könyvek legiója az életismeretek kincsesházát tárja elének“. A liceum útja pedig: középiskolává alakulás az életre nevelés vezérgondolatával. Ennek módjaira mutat a tanmenet, az óravázlat, a tanítási óra mód-

szeres feldolgozása, stb. pontok alatt. Igen hasznosnak véli módszertani könyvek kiadását, ami csak úgy történhetik meg, ha ezt segéllyel teszi lehetővé a közoktatásügyi minisztérium, mint a középiskolai tanárok módszertani könyvei.

*Uherkovics Gábor* „A biológiai ismeretek tanéveleji vizsgálatának” hasznos és szükséges voltáról ír. Így tekintheti át a tanár tanulóinak ez irányú ismeretterjedelmét. Ismerteti az általa adott kérdéseket és a válaszok feldolgozásának módját.

Az 1940. évi 2. számban folytatja és befejezi cikkét *Szemes Gábor*, képekben is részletesen ismertetve a jászberényi tanítóképző, illetve liceumnak a gyakorlati életre való nevelés terén kifejtett működését. Ezekben a területeken a munkáltatás, cselekedtetés a fő módszeres eljárás.

*Pfalz György* a formailag szép, mutatós írásról szól nagy alaposággal „A látható beszédre nevelés fonákságai” címen. A látható, vagy olvasható beszéd vezetése az ez irányban is szakképzett rajztanárookra bízandó és a füzetek megválasztásába minden tárgy keretében legyen beleszólása.

**A Gyermekek és az Ifjúság.** XXXI. évfolyam 1. szám. *Barcza Erika* ismerteti „A szemléleten alapuló vizuális formaelemzési vizsgálatokat középiskolás tanulókon”. Alapja egy egyenes vonaldarabokból összeállított szabályos, szimmetrikus figura, amelyből a tanulóknak az ebben meglátható részletábrák minél nagyobb számát kell megállapítaniok lerajzolással. A vizsgálatok célja egyrészt az volt, hogy mely adottságok, képességek szükségessé ehhez a munkához, másrészt melyek azok a pályák, ahol ilyen kiemelő gondolkodási módra van szükség. Ajánlatos ez a formalátási teszt a középiskola IV. osztálya után, amikor el kell dönteni, vajon az V. osztályban folytassa-e tanulmányait a tanuló, vagy pedig olyan szakiskolába menjen, amelyben a geometria fontos és lényeges tantárgy. Éppenígy igen hasznos a díszítő, szobafestő, üvegfestő, stukkatura készítő, tapétás, bőröndös, esztétikus, szabó, nyomdász, szobrász, faszobrász, litografus, asztalos és kőfaragó mesterséget választó gyermekek erre alkalmas, vagy alkalmatlan voltának megállapításakor.

*Szendrei Miklósné* cikke „Történelmi korok ábrázolása képekben” bemutatja, hogy az egyes korokat kiváló íróink értékes műveiből vett személyekkel hozhatjuk közelebb tanítványainkhoz. Ezt a célt szolgálja Vicsay János kartársunknak nemrégben megjelent történelmi olvasókönyve a polgári iskolák részére.

*Schmidt Ferenc* „A mai leány” címen ismerteti a 18–20 éves leányok felfogását a fiúkról, 1566 leány írásbeli felelete alapján.

Irodalmi ismertetőjében a folyóirat bírálja Szántó Lőrinc kartársunknak „A nevelő fogalmazástani alapvonalai” című munkáját. Az ismertetés után megállapítja, hogy a munka gyermektanulmányi szempontból is felbecsülhetetlen értékű. Szerzője a hazai és külföldi ezirányú irodalomnak kitűnő ismerője, kiváló elméleti és gyakorlati mestere a tanításnak.

*Matzkó Gyula.*

---

Kiadványunk jelen száma: 90 oldal. A f. tanévi előfizetési összeg az Angol-Magyar Bank Rt. szegedi fiók, Szeged: 26.228 sz. csekkszámára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-u. 14. Telefon: 10-84.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.

Igazgató: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik tanévenként 5 kettős számjelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben. Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája.  
Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából

(Első közlemény)

### Serdülés és ifjúkor

(1. Irodalom. — 2. Az „átmeneti” kor. — 3. A lélektan fogalmai és nyelve. — 4. A negatív fázis és prepubertás kérdése. — 5. A serdülő korának fiziológiai sajátosságai. — 6. Élettani sajátosságok. — 7. Másodrendű nemi jellegek és növés. — 8. A serdülés közvetlen lélektani mozzanatai. — 9. Folytatás. — 10. Az ifjúkor.)

1. Amint a gyermekkor tudományos tanulmányozásának jelenkori kiindulópontját *Preyer* munkájában szoktuk megjelölni (*Die Seele des Kindes*. 1881), épúgy jelentenek új szakaszt a serdülő- és ifjúkor lélektani értelmezésének történetében *Stanley Hall* alapvető munkái: az *Adolescence* (2 kötet, 1914) és a *Youth* (1928.-i kiad.). E nagyszabású munkák azonban sok tekintetben már elavultak; eredetük ugyanis *Wundt* iskolájában és a „rekapitulációs” fejlődéelméletnek túlzott kultuszában gyökeredzik, vagyis abban a hiedelemben, hogy az egyén fejlődése teljesen híven követi a fajnak fejlődését s annak minden egyes szakaszát. *Hall* munkássága óta azonban lélektani szemléletünk nagy változáson ment keresztül; ma már sem *Wundt* lélektani rendszerére, sem a rekapitulációs elméletre nem támaszkodhatunk akkor, mikor az emberi fejlődést, vagy annak valamely kiemelkedő szakaszát, pl. az ifjúkort értelmezni kívánjuk. A fejlődésnek alapvető fogalma új meg új értelmezéseknek vált tárgyává (pl. „hasznossági elméletet” vall *Thorndike*, mások „megfelelési” teóriát állítanak fel, stb.); az ifjúkor élettani értelmezésének hálás területe nyílt meg a belső elválasztású mirigyek hatásainak megfigyelésében; és ami

a valódi lélektani elveket illeti, *St. Hall* óta új, jobb és alkalmasabb magyarázatok után nézett a pszichológiai kutatás. Ha a régebbi irodalmat egybevetjük a maival, megelégedetten szemlélhetjük a haladást: *Mendousse, Arlitt, Conklin, Sadler, Terman, Hollingworth, Schwab és Veeder, Brooks, Mac Carthy, Lindsay, Spranger, Tumlriz, Jaensch, Ziehen, E. és W. Stern, Freud, Busemann, Ch. Bühler, Neurath, Schmeing, Groos, W. és J. Hoffmann, Bopp*, — nálunk *Marczell, Koszterszic, Kempelen* és mások művei már a lélektan mai szempontjait érvényesítik az ifjúkor lelki életének vizsgálatában; akár „szellemtudományos”, akár „biológiai” vagy „viselkedéstani” irányzatot követnek e munkák, azzal a meggyőződéssel tanulmányozhatjuk őket, hogy mélyebbről értelmezik az ifjúkor lelki változásait és válságait, és igazabb képet nyújtanak róluk, mint elődeik. Ennek az irodalomnak és saját megfigyeléseinknek alapjáh nyújtunk képet az ifjúság lelki világáról az itt következő fejtegetésekben.

*Mendousse* két munkáját (az ifjú és a serdülő leány lélekrajzát) nagy irodalmi felkészültsége a biológiai szempont kellő érvényesítése jellemzi; a fejlődő leányokról írt munkája sikerültebb, mint amit a másik nemről írt. Az *angolok és amerikaiak* művei általában abban egyeznek, hogy kialakították a „védekező mechanizmusok” elméletét az általános lélektanban s azt az ifjúkori lelki konfliktusok értelmezésében hasznosítják; azonkívül többé-kevésbé jellemző sajátosságuk a viselkedéstani és szociológiai irány. A német nyelvű ifjúságlélektani irodalom legfőbb képviselője gyanánt *Spranger* szép szellemtudományi munkáját (megj. 1924) kell tekintenünk, melyet magyarra is lefordítottak (*Az ifjúkor lélektana*, ford. *Nagy M. és Péter Z.*). *Spranger* nagyszabású műve azonban eszményibb képet ad az ifjúságról s annak szellemi színvonalát magasabbnak érzékelteti, mint azt az átlag megengedi; úgy lát-szik, hogy előtte az eszményi német egyetemi polgárnak az a képe lebeg, melyet a múlt század legnemesebb liberalizmusa és *Humboldt* kultúrtörévései alapján alakíthatunk ki mai szemléletünk számára. A kísérleti lélektant, mint az elméletnek forrását *Spranger* nem sokra becsüli ugyan, alkalomadtán azonban mégis felhasználja. Külön említést érdemel az „eros” és a „sexus” sprangeri megkülönböztetése; az ifjúság erotikájának és szexualitásának kifejlődését a platói eszményiség magasságából szemléli *Spranger*, anélkül azonban, hogy megfélekedznék a nemiségnek ösztönös és biológiai megnyilvánulásairól s ezeknek fontosságáról az ifjúkori fejlődésben. Egészen más világba vezet bennünket a pszichonalitikus *Bernfeld* kritikája és szintézise, melynek a francia irodalomban *Pichon* munkája felel meg. A pszichoanalízis tételeit s felfogását az alább következő fejtegetéseinkben sokszor fogjuk érinteni. *Ch. Bühler* a serdüléskori és ifjúkori lelki fejlődés útját a gyermekkor szűkségszerű folytatása gyanánt fogja fel annak a fejlődésritmusnak értelmében, melyet az egész kifejlődés általános menetében lát (dinamikus periódusok: objektív és szubjektív szakaszok). Ennek értelmében a fejlődésnek az a szakasza, amely a 14.—19. életévek közé esik, „objektív” fordulat, — jellemzi a második személy és tárgyi igazság iránti

odaadás. Ez a felfogás általában sok ellenmondással találkozott a pszichológusok részéről, különösen sokan kifogásolták a serdüléskor rajzát, amelyben Ch. Bühler „objektív” szakaszt lát, holott ez a legszubjektívebbek egyike. De van Ch. Bühler ifjúságlélektanának még egy más sajátos, egyéni mozzanata is: ez a Hetzer-féle „negatív fázis” beiktatása a leányok serdülésének kezdetére. Tumlitz munkái jó szintézisét nyújtják az ifjúkorról eddigelé kidolgozott számos részletkutatásnak; ezen összefoglalást Tumlitz egyébként széles alapokon végzett saját kutatásaival támasztja alá. Legújabb munkái már önálló antropológiai felgogásról tanúskodnak. A magyar irodalomban első helyen nagy Marczell művét (*A bontakozó élet I–VII*) említjük, amely szintén egyéni tapasztalatok gazdag tárházát nyújtja és az ifjúkor képét vallásos-idealista-nevelői szellemben rajzolja meg, hasonlóan Koszterszic munkáihoz (*A kemény parancs. Viharzóna.*). Kempelen A. és Domokos L.-né (I. *Az alkotó munka az új iskolában 1934.*) kísérleti vizsgálatokkal alapozzák meg az ifjúkornak még ezután megalkotandó lélektani képét.

2. Az alább következő tanulmánynak célja: a serdülés- és ifjúkor lelki életének főbb lelki jellegzetességeit és törvényszerűségeit feltüntetni. — E feladat megoldásában az első kérdés: a gyermekkor és a felnőtt élet közé eső szakasz egyes részeinek elhatárolása egymástól.

A gyermekkor és a felnőttkor közé esik az az életszakasz, melyet a közfelfogás is, meg a lélektan is két részre oszt: a serdülés szakaszára és az ifjúkorra. Minden kultúrnyelvben oly kifejezéseket találunk ezekre az életszakaszokra, amelyek a felnőttek elégedetlenségét és rosszaló vagy becsmérlő értékeléseit fejezik ki, minők a „kamasz”, a „bakfis”, az „éretlenség”, „ügyetlen, szögletes viselkedés” („disgrâce”, *Mendousse*) stb. szavai; ezek az értékelések néha még csak jobban megnehezítik a serdülők lelki helyzetét, mely nem egyszer kínos problémákkal terhes. E két korszakot (vagy az elsőt) még „átmeneti” kornak is szokás mondani, — teljes joggal. Minden életszakaszunk általában „átmenet” ugyan a következőhöz, de mégis a serdülőkör az az idő, amelyre a szó legteljesebb értelmében áll az „átmeneti” jelleg. Ennek főokát is érinthetjük e helyen, jöllehet a következő fejtegetésekben ismételtén vissza kell még reá térnünk: azért átmeneti kor a serdülés életszakasza, mert a kultúra és civilizáció intézményei azt önállósították és mesterségesen megnyújtották. A római ifjú 16 éves kora körül felöltötte a férfi ruhát (toga virilis), miután gyermeki ruháit s vele a gyermekkorát letette az istenek oltárára; egy napon „gyermekből férfivá lett”, épúgy, mint a kezdetleges népek gyermekei, kik hasonló módon lépnek át, — hosszú átmenet és várakozás nélkül — a család köréből a felnőtt harcosok és vadászok csoportjába. A ma gyermeke azonban hosszú időt, — a klasszikus 7 évet — tölti bizonytalan várakozásban, élete e korszakban már nem a gyermeké, de a felnőttek közé sem fogadják be őt; jelentkező új lelki erői a felnőttek világa felé

utalják, míg a társadalom törvényei az önállótlanág szintjén tartják. Mindez a kultúra magas fokának és bonyolultságának az eredménye; a gyermek- és felnőttkor közé a művelt emberiség egy hosszú „átmeneti“ korszakot illesztett, — ennek az átmenetiségnek minden lelki problémájával egyetemben. A serdülőkor legjellemzőbb elnevezését valóban az „átmeneti jellegben“ találjuk.

3. Ez az átmeneti jelleg azonban egyúttal meghatározza azt a módot is, ahogyan a pszichológusoknak e korszak lelki jelenségeiről beszélniök kell. Bármilyen névvel nevezzük is a serdülést és az ifjúkort, ezek lélektani természetét úgy puhatolhatjuk ki legjobban, ha összehasonlítjuk őket más életkorokkal. Az ifjúság lélektana tehát egyszerre a „*fejlődéslelektan*“ és az „*összehasonlító lelektan*“ sajátos területét alkotja, épúgy, mint a gyermekkor, vagy az öregkor pszichológiája. Ha azonban a serdülés- és ifjúkort az emberi életnek egy más korszakával törekszünk összehasonlítani, akkor két lehetőség kínálkozik: az egyik a gyermekkor, a másik a felnőtt életszakasz. Mind a két korszakkal való összehasonlítás nagy haszonnal jár és számtalan értékes szempontot nyújt a serdülésnek és az ifjúkornak helyes értelmezéséhez, hiszen az ellentétek világosítják meg egymást legjobban. Mégis, a helyes értelmezés szempontjából szükséges néhány észrevételt tenni.

Ha az idetartozó lélektani irodalmat közelebből szemügyre vesszük, azt látjuk, hogy a serdülés- és ifjúkor pszichológusai inkább a *felnőttkor* lelki életéből kiindulva értelmezik az ifjúkort, mint a gyermekorból. Mikor pl. ezt az annyira kritikus életszakaszt „átmeneti, előkészületi kornak“ mondják, akkor az a gondolat vezeti őket, hogy az ifjúkori fejlődés végső célja és állomása csak a felnőttkor lehet, — hogy ennek az átmeneti állapotnak nincs értelme önmagában, hanem csak a felnőttkor viselkedésformáiban, — hogy tehát a felnőtt ember az a *norma*, példakép és eszmény, amely felé tör az ifjú fejlődés minden mozgása és változása. A pszichológiai gondolkozás tehát a felnőttet állítja a középpontba s annak lelki világát tekinti értelmező alapnak más életkorok számára. Ez a felfogás nyilvánul meg a „kamasz“, „bakfis“, az „éretlenség“ különböző díszítő jelzőiben és elnevezéseiben is, melyek minden népnél megtalálhatók s amelyek a felnőttet állítják oda az emberlét tökéletes kialakulásának. Ennek a „felnőttközpontú“ gondolkozásnak mindenesetre megvannak a maga értelmes alapjai. A fő ezek között az a tény, hogy a gyermek ifjúvá és az ifjú felnőtté *fejlődik*, — tehát a fejlődés egyenes vonala előre mutat, a serdülő és ifjú valóban a felnőttlét felé bontakozik és halad, nemcsak öntudatlan mozgással, hanem tudatos vágyódással is. Ez a célszerűségi (finális) felfogása az ifjúkornak tehát magában a fejlődés tényében gyökerezik: a

gyermek és az ifjú fejlődésének „értelme“, „célja“ a felnőtté válás, az önálló élet. Innen van, hogy az ifjúkort legtöbbször a felnőtt lelki életének másfajta kialakult jelenségein és viselkedésformáin keresztül igyekszünk értelmezni, és sokkal kisebb mértékben fordulunk összehasonlítás végett a gyermekkor lelki világából kölcsönzött lélektani ismereteinkhez. Mindamellettt nem téveszthetjük szem elől az egyes korok belső, különállását és önálló „értelmét“ sem; az ifjúkornak is megvan a maga sajátos, független szerepe az egész élet alakulásában; átmenet is, meg önértékű életszakasz is egyszerre.

4. A serdülő és ifjúkor időbeli elhatárolásában újabban sokan a *legtágabb* időmeghatározás hívei és a nemi serdülés elé egy bevezető szakaszt, az „előserdülés“ (prepubertás) fokát illesztik be (pl. *Vornahl*), vagy pedig egy ú. n. „negatív fázist“ látnak a tulajdonképeni serdülési időszak bevezetéseként (*Hetzer*). Ezeket az életszakaszokat úgy kellene felfognunk, mint a gyermekkor végének lassú áthajlását a serdülés valódi megjelenésének időpontja felé; a leányok „negatív fázisát“ a 11–13, a két nem prepubertását pedig 11–14 életévek határolják. Ezután következik a (nemi) *serdülés* hullámának legmagasabb pontja, (a mi kultúrviszonyaink között a 16. életév körül), azután pedig a 20-as években, az *ifjúság* életszakasza, amelyben az előző korszak zavarai véget érnek és a lelki élet fokozatosan kiegyensúlyozódik. A gyermekkor és felnőttkor közé eső életszakasz ilyenformán tehát három részre volna felosztható, megjegyezve, hogy az összes életszakaszok egymásba való életmenetét sem évre, sem hónapra pontosan megjelölni nem lehet, továbbá, hogy nagy egyéni ingadozásokat találunk minden életszakasz kezdőpontján aszerint, amint a serdülők más és más környezetben és művelődésben élnek.

A „negatív fázis“ összefoglaló elnevezése *H. Hetzertől* származik, ki a leányok fejlődésében több, szorosan összefüggő jellegzetességet talált a serdülést megelőző korszakban s ezek mint külön fejlődési szakaszt és sajátos szekvenciaegymásutánt különítette el.<sup>1</sup> Az a körülmény azonban, hogy ez a negatív fázis feltűnően a leányok életében volt megfigyelhető, nem jelenti azt, hogy a fiúknál e mozzanat hiányzik, *Hetzer* felfogása szerint e fázis mind a két nemre kiterjed.

A negatív fázist a következő szimptómák jellemzik: a leányok többsége a 11.–13. évek között *hanyatlást* mutat teljesítményeiben (az iskolai előmenetelben); a legkülönbözőbb *kellemetlen* és *kedvezőtlen* hangulatok vesznek rajtuk erőt, *negatív beállítódásuakká* válnak önmagukkal és a környezettel szemben, elégedetlenek az „élettel“, és önmagukkal. *Kellemetlen, nyomott hangulat, szégyenkezés, hanyagság* váltja fel a gyermekkor végének kiegyensúlyozott rugalmasságát. Ez a kedvezőtlen állapot természetesen sok

<sup>1</sup> Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. 1926.

összeütöközést okozhat a gyermek és a szülők, valamint a tanítók között, ha nem tudják előre ennek a hangulat- és viselkedésváltozásnak okait és belső szükségességét. *Mendousse*<sup>1</sup> is ugyanilyen értelemben szól a leányok lelki fejlődésének első serdüléskori szakaszáról, mikor azt a „kelletlenség“ korszakának nevezi el s jellegzetességei gyanánt az engedetlenség, ellentmondások szellemét, a gyanakvás, zavar, könnyű sírva fakadás, a veszekedés, szégyenkezés, gúnyolódás stb. lelki vonásait tünteti fel. Ez a negatív fázis az első menstruatioval megszűnik és kedvezőbb fejlődésnek adja át helyét.

A negatív fázis *Ch. Bühler*<sup>2</sup> elméletében csak a leányok fejlődését jellemzi tipikusan, még a fiúk egyenes vonalban folytatják azt a pozitív (biopozitív) fejlődést, amely őket a gyermekkor végén jellemezte. A fiúk a 11.—13. életévek között is az erőnövekedés jegye alatt állanak és továbbra is a gyermek kiegyensúlyozottabb, kifelé forduló, „világhódító“ viselkedését tanúsítják. Ezen különbség arra mutat, hogy a fiúk és a leányok lelki fejlődését, — a serdülésnek és ifjúságnak minden közös vonása mellett is. — mindvégig szét kell választanunk egymástól és külön elvek szerint kell őket értelmeznünk.

A negatív fázisnak, mint a serdülést megelőző külön életszakasznak elmélete azonban nem talált mindenütt egyformán kedvező fogadtatásra. *Vorwahl*<sup>3</sup> elveti a negatív fázis gondolatát s helyette a fiúkra és leányokra kevés eltéréssel egyformán jellegzetes prepubertás korának felvétele mellett hoz fel érveket.

A leányok 11—12 éves korában mutatkozó kedvezőtlen jelenségek ugyanis, melyeket a negatív fázis neve alatt foglaltak össze, *Vorwahl* szerint nem tartoznak hozzá sem a serdülés, sem a prepubertás folyamatához. A valódi prepubertás első jelét ez a szerző a 12-ik életévvel kezdődő hirtelen nővérsben látja, s vele együtt a fiúknál és leányoknál egyaránt jelentkező pozitív erőtudatban és így igazat ad *Goldbeck*nek<sup>4</sup>, aki semmi lényeges különbséget nem talál e korszakban a fiúk és a leányok között s legfeljebb az érzelmi és a társas élet formáiban lát a két nem között bizonyos árnyalati eltérést, továbbá abban, hogy a leányok gyorsabban fejlődnek a nemi élet formái felé, mint a fiúk. Éppen ezért a prepubertás korát egységesen tárgyalja, szemben *Hetzer* és *Bühler* véleményével.

A kérdés, mint látható, a „negatív fázisnak“ minősítésével dől el, vagyis azzal, hogy a névvel jelzett jelenségesoportot prepubertáshoz tartozónak tekintjük-e vagy sem. Mivel *Hetzer* alapul szolgáló vizsgálatai megjelentés csekély számú leányra terjedtek ki és mivel a tapasztalás az esetek nagyobb számában nem mutatja a 11—12 éves leányok hanyatlását az iskolai előmenetelben stb., azért a negatív fázis elkülönítésére nincs meg a kellő alapunk. Jellemző továbbá, hogy a megfigyelők szerint a negatív fázis az első menstruatio jelentkezésével hirtelen véget ér. Ez a körülmény is

<sup>1</sup> *L' âme de l' adolescente („L' âge de disgrâce“).*

<sup>2</sup> *Ch. Bühler: Kindheit und Jugend. 3. kiad. 1931. 315. l.*

<sup>3</sup> *Psychologie der Vorpubertät. 1929. 11—13. ll.*

<sup>4</sup> *Die Welt des Knaben. 2. kiad. 1928.*



arra mutat, hogy az említett szimptomák — amennyiben valóban jelentkeznek, — a leányok szervezeti változásával összefüggő jelenségek ugyan, de a prepubertás hosszabb szakaszába nem tartoznak bele, inkább csak bevezető, áthajló szakaszt jelentenek.

Igy tehát egy egységes képnek körvonalaihoz juthatunk az egész serdülő- és ifjúkor ábrázolásában, amelynek részeit a prepubertás, a serdülés és ifjúkor alkotnák. Ezt a felosztást részesíti előnyben általában az angol és francia irodalom is; *Tumlirz* a „*dackorszak*“ elnevezésében látja a helyes megjelölést; *Mendousse* sem választ el külön szakaszt a leányoknál, hanem egységes egésznek fogja fel mind a két nemnél azt az időközt, amely a gyermek- és a felnőttkor közé esik. Az angol írók legfeljebb a serdülésnek „kezdeti“, „korai“ szakaszát különböztetik meg, épúgy, mint *Tumlirz*, *Spranger*, *Kroh* és *W. Stern* is, anélkül, hogy azt egy külön, természete szerint más tartalmú életszakasznak tekintnék.<sup>1</sup> Mi is ezt az álláspontot fogadjuk el és ebből kiindulva tekintjük át a serdülés és ifjúság lelki változásait, természetesen mindenütt ügyelve arra, hogy a fiúk és leányok lelki különbözéseit feltüntessük.

5. A serdülés életszakaszának elkülönítésével a nemek *fiziológiai sajátosságait* kell elsősorban figyelembe venni. Ezek a jelek az „*első és másodrendű nemi jellegekben*“ mutatkoznak. A jelenkori lélektan e jellegeket a maguk összességében és egészében veszi tekintetbe, mint az *egész szervezet* átalakulásának összképét annak lelki visszhangjaival és kísérő jelenségeivel egyetemben; végső okukat pedig nem csupán a szervezet kétirányú „növekedésében“ látja (magasság, szélesség), nem is csak az egyes szervek (nemi szervek, továbbá agy, szív, tüdő, végtagok, mell, medence, orr, stb.) speciális növekedésében és változásaiban, nem is a másodlagos nemi jegyekben, hanem főképpen a belső elválasztású mirigyek működésének megváltozásában. A serdülés: *mindezeknek a testi-lelki változásoknak* együttes és szervesen összefüggő (strukturális) egésze. — A serdülést vizsgálhatjuk *biológiai, testnövekedési és lelki szempontból*.

6. A serdülés *biológiai jelentése* az, hogy az egyén ezen folyamat befejezésével válik alkalmassá a fajfenntartásra. Ezért fontosak e folyamatban a genitális (nemi) szervek változásai. Az elsőrendű nemi jellegzetességekből vezették le sokan a serdüléskor jelentkező többi változásokat is. Ma inkább a belső elválasztású mirigyek átalakulásai kötik le figyelmünket, mikor a serdülést vizsgáljuk. A leányoknál a serdülés kezdetét az első menstruációtól szokás számítani és ez az időpont aránylag könnyen megállapítható (a mi éghajlatunk alatt körülbelül a 13. életév). A nemi érés kezdő időpontja mind a két nemnél nemesak az éghajlattól vagy

<sup>1</sup> V. ö. *W. Stern*: Anfänge der Reifezeit, 1925. — *O. Tumlirz*: Jugendpsychologie der Gegenwart, 2. kiad. 1933. — *E. Leigh Mudge*: The Psychology of early Adolescence, 1922. — *Kasperczyk*: Reifende Menschen und Menschheitsreifung, 1924. 128 sk. II: („a kezdeti serdülés“). — *O. Kroh*: Psychologie der Oberstufe 4. kiad., 1933.

A fajtától (rassz) függ, hanem a tápláléktól, az intelligenciától, a lelki környezettől, ingerektől is. Az értelmesség alacsony fokán álló egyének általában később jutnak el az önálló nemi érettség fokára, mint a magasintelligenciájúak, a nagyváros hatása is gyorsabb ütemet ad a pubertás folyamatának. A falusi élet ebből a szempontból is „egészségesebbnek” látszik, mint a korán érlelő városi élet. A lányok közismerten megelőzik a fiúkat a pubertás kezdőpontjának idejében. A fiúk nemi érésének kezdő időpontját azért nehezebb megállapítani, mert a spermatozoid sejtek első jelentkezése nem oly feltűnő, mint a lányoknál a fentebb érintett állapot, és a fiúk nevelésében sem járnak el a felnőttek úgy e körülmény jelentkezése alkalmával, mint a lányok esetében. A fiúk első, nemi izgalmakkal járó álmai és a *pullutio nocturna* csupán kisebb lelki sokkot okoznak, sokszor feltűnést sem keltenek, vagy a fiúk szeméremérzése „tabuvá” teszi e jelenségeket s így a nevelő számára is sokszor megközelíthetetlenekké vagy kényesékké válnak. A fiúk is inkább csak a lelki vezetőknél tárlják fel ide tartozó problémáikat, de általában csak akkor, ha azok valóban problémákká váltak és félelmi állapotokat idéztek fel.

A serdülés biológiai fogalma legfőképpen a *mirigyek* működését foglalja magában. A nemi szervekkel kapcsolatos mirigyek nemcsak belső kiválasztást végeznek, azaz váladékaikat (hormonjaikat) nemcsak közvetlenül a vérbe ömlesztik, hanem egyúttal külső kiválasztást is végeznek. A serdülésben azonban a szigorúan belső kiválasztással működő mirigyek is fontos szerepet töltenek be, mégpedig kétféleképpen. Van olyan mirigy, amely az egész gyermekkor folyamán állandó tevékenységben van, — ilyen a *thymus*, — ez a serdülés kezdetén vagy a gyermekkor végén megnagyobbodik és a serdülés folyamán átalakul, visszafejlődik. A pajzsmirigy is nyer nagyságban a serdülés szakaszában és a női nemnél nagyobb szerepet játszik s a nyak vonalát szemmel láthatóan meghatározza. A pajzsmirigy túlzott tevékenysége szívdobogást, élénkebb lélekzést, vérnyomásváltozást idéz elő, az érzelmi életben pedig valószínűen nagyobb feszültséget, — kiválasztó tevékenységének csökkenésével pedig a nemi fejlődés hátramarad, vele lethargia s a lelki élet ütemének maglassúdása s más jelenségek is kapcsolatosak. A tobozmirigy működése főképpen a test növekedésével van összefüggésben; a tőle kitermelt hormonok megnyújtják az ember biológiai gyermekkorát; a tobozmirigy kiirtása a test egyes részeinek abnormális növekedését és a nemi szervek gyors fejlődését vonja maga után. A mellékvese szintén a serdülés kezdeti idejében éri el fejlettségének legteljesebb fokát (ez alkalommal másodszor). Legfontosabb azonban az ivarmirigyek tevékenysége a serdülésben, melyet éppen ezekről a tényezőkről „ivari” serdülésnek szokás nevezni. Az emberi egyén nemét minden valószínűség szerint már a csírasejtben levő kromoszómák meghatározzák és már a gyermekkorban is határozottan jelentkeznek a nemi harmonok hatása a gyermekkori „lappangó” szexualitásban. Ugyanezekben a kezdeti sejtekben vannak az alapjai és okai a másodlagos nemi sajátosságoknak is (pl. a serdüléskori szőrőzet és a medence, keblek kialakulása). A serdülésben nem történik más, mint hogy az ivarmirigyek „harcot vívnak” a többi mirigyekkel (*Neurath*). Igaz ugyan, hogy a nemi mirigyrendszer nem önállóan működik a szervezetben, hanem függ a tobozmirigytől (tehát „végrehajtó szerv”, *J. Bauer*), mégis ő határozza meg a serdülés

lényegét. A dominanciáért a többi mirigyekkel vívott harc végül is a nemi mirigyrendszer diadalával, az élettani értelemben vett „érettséggel“ végződik; ekkor ér véget a serdülés, s következik az ifjúkor, az adolescentia; ekkor válik az egyén a fajfenntartásra teljesen alkalmassá; lélektani értelemben ekkor válik „önállóvá“, habár a társadalom s az állam még ekkor nem engedi meg az ifjúnak a politikai vagy társadalmi önállóságot, hanem bizonyos törvényes életfeltételekhez (kor. stb.) köti.

7. A serdülés biológiai fogalomköréhez tartoznak a másodrendű nemi jellegek, melyeknek szabályszerű egymásutánját különösen a leányoknál tették vizsgálat tárgyává (Priesel és Wagner: a csipő, a kebel és a szőrzet kifejlődése). A nem tudományos megfigyelés előtt is régóta feltűnt a fiúk hangváltozása (mutatio), melyhez hasonló jelenség a leányoknál is mutatkozik. Legtöbb és legrészletesebb vizsgálatban azonban a növés jelenségei részesültek a serdülés folyamán. St. Hall, a rekapitulációs fejlődésmélet iránti elfogultságában teljes párhuzamosságot vélt felfedezni a faj és az egyén, továbbá az egyén testi és lelki fejlődése között. Ma már az egyéni fejlődés párhuzamosságának tételét elejtettük s nem hisszük többé, hogy a serdüléskori növésben mutatkozó előresietéseket vagy megakadásokat teljesen híven követik a lelki élet hasonló jelenségei. A testi növekedésnek önálló biológiai jellege van, s ez természetesen erős visszhangot kelt a lélekben is, anélkül, hogy a fejlődések párhuzama megvonható lenne. Ami a növés jellegzetességeit illeti, elegendő néhány fő mozzanatot kiemelése. 10 éves korban a fiúk és a leányok általában ugyanazt a testmagasságot és súlyt (szélességet) mutatják. A 10–15 évek között a mi viszonyaink között ez az egyformaság megváltozik s a leányok a növésben előresietnek; a 15. életév körül a fiúk utolérik a leányokat. A leányok testi növekedése (a magasságban) a 18. életév körül befejeződik, míg a fiúké tovább folytatódik. A fiúk ebben az időben magasabb termetűek, szélesebb vállúak, kezük-lábuk hosszabb, csontozatuk és izomzatuk erősebb, mint a hasonlókorú leányoké, míg ez utóbbiakat a finomabb csontrendszer, izomzat, és bőr és a zsírtlerakodás különbözősége (a medence körül) jellemzi. Az egész test arányai a fiúkénál kedvezőbbek a serdüléskorban, mint a leányoknál, aminek oka a végtagoknak gyorsabb ütemű és erősebb fejlődése („nagy kéz, nagy láb“). A fiúknál jelentkezik az ádámcsutka. Mind a két nemnél kevésbé vizsgálták eddigelő az orr vagy a szív és agy növekedését; a fő gondot a növekedés vizsgálatára fordították az orvosok és lélekbúvárok. Az erős, lendületes növés tehát általában és lényegileg diszharmónikus, egyenetlen és vele a test nem „alkalmazkodott“ még az életfeladatokhoz. A végtagok, szív, orr stb. növekedésének különlegességei nem is annyira élettani szempontból fontosak, mint inkább lélektani hatásuk miatt, melyet a serdülőkre tesznek és amelyekről később fogunk szólni.

A növés befejezésének pontos határidejét épúgy nem tudjuk évre vagy napra vonatkoztatva kijelölni, mint ahogyan az egész serdülő folyamatának kezdetét sem; „ugrásszerű“ változást általában nem látnak az orvosok vagy lélekbúvárok sehol sem az életkorok között, hanem csak lassú átmeneteket

(Cenklin,<sup>1</sup> Arlitt,<sup>2</sup> Hollingworth<sup>3</sup>.) Az általános testi növekedés hangversenyében az egyes szervek és testrészek mintegy a külön szólamok szerepét játsszák és résztvesznek a személyiség egészének előkészítésében az önálló és fejlett életre. Az agy- és gerincagyrendszer a serdülés korában éri el fejlettségének teljességét. A bőrfelület sajátos módon érzékenyebbé válik a külső ingerlésekkel szemben. A testi élet érzései általában finomabbakká, precízebbekké válnak s a „közérzés“ (coenesthesia) néven ismert érzékelés- és érzésegyleg érzékenysége erősen megnövekedik a fájdalom irányában. Legfontosabb része azonban a serdülésnek a nemi ösztön élénk felébredése a biológiai serdülés következtében s mint Hoffmann mondja, a nemi érés érezteti közvetlen hatását a lelki életnek egész területén. De a növés és serdülés hoz magával e korban bizonyos betegségekre való hajlamosságokat is, minők a vérszegénység, a tüdővész és egyéb kedvezőtlen fejlődési jelenségeket is; ismereteseek pl. az erősebb szívdobogás, rossz alvás, emésztési, mozgásossági zavarok, túlzott izzadás (basedovoid jelenség) stb., melyeket együttvéve serdüléskori „neuraszténia“, néven szoktunk összefoglalni. Hogy az ifjúkori elme- és kedélybetegségek (pl. a dementia praecox) mennyiben testi (szomatikus) alappal bíró jelenségek, arról később lesz szó.

8. Az élettani serdülés fogalmától el kell különítenünk a lelki serdülés körét; de ugyanakkor a kettő között fel kell fedoznunk a legszorosabb összefüggést is. „Lelki serdülésén“ két jelenségcsoportot értünk. Az elsőbe tartoznak azok a testi-lelki jelenségek, folyamatok, viselkedések, amelyek a serdülésnek élettani folyamataiból közvetlenül következnek, mintegy azoknak „belső lelki oldalát“, közvetlen „visszhangját“ alkotják. Ilyenek a növésnek és a nemi serdülésnek közvetlen lelki hatásai: a növés miatt megfogyatkozik a munkaképesség, ingerültségre, izgatottságra való hajlamosság lép fel, nagyobb mozgásra, nyugtalanságra, sok beszédre való készség jelei mutatkoznak, sőt az én-nek erősebb érvényesítésére való törekvés is részben innen ered, stb. Mivel azonban a serdülésben mutatókozó minden lélektani mozzanatot nem lehet és nem szabad egyesegyedül az élettani változásokból értelmezni, ezért szükséges a lelki serdülésnek egy második jelenségcsoportját megkülönböztetni és külön tárgyalni. E második nagy csoportba sorozzuk a serdülés korának nagy szimptomáit, melyeket önállóan, azaz benső lélektani eszközökkel tudunk csak helyesen megvilágítani (ilyenek pl. az ábrándozás, a védekező mechanizmusok használata, az otthontól való elszakadás lelki folyamata, önállósodás, kiegyensúlyási szükséglet, éntalálás, az értékvilág kialakítása stb.) Ezeknek a jelenségeknek leírása és elemzése fog foglalkoztatni bennünket az alább következő közlemények során. Most e helyen csak az

<sup>1</sup> Principles of Adolescent Psychology. 1935.

<sup>2</sup> Adolescent Psychology. 1933.

<sup>3</sup> The Psychology of Adolescent. 1930.

élettani serdülés *követlen* lelki visszatükröződéseit és vele mintegy összenőtt lelki következményeit vesszük szemügyre.

9. Az egész idegrendszer eléri ugyan teljes fejlettségi fokát a serdülés alatt, *működésében* azonban éppen ekkor mutatkoznak bizonyos fogyatkozások és az alkalmazkodás hiányai. A serdülőt ugyanis annyi új inger veszi körül, annyi szokatlan és eddig nem tapasztalt élmény rohanja meg, hogy az agy és az idegrendszer nem tudja ezeket az ingereket teljesen, maradék nélkül feldolgozni. Az életnek összes problémái tulajdonképpen ekkor, a serdülőkorban és egyszerre rohanják meg a fejletlen személyiséget; e kérdésekkel birkózva könnyen elveszíti a serdülő azt az egyensúlyt, amely a felnőtt munkabírájának, az életkérdések — sikeres vagy kompromisszumos — megoldásának eredménye. Más szavakkal: az ifjúkor egész folyamán a tapasztalásszerzésnek sajátos, megrázkódtató módjával állunk szemben: minden, ami új, ami első az élettapasztalás során, egyúttal „érzelmi sokkot” és élményt is jelent (első barátság, első szerelem, az első nagy egyéniség, akivel találkozunk, az első felnőtt ruha, első utazás, első megrendítő olvasmányok, művészi élmények stb.). Innen, ebből a tapasztaláshiányból s a lelki feldolgozás kezdeti elégtelenségéből is erednek a serdüléskornak megrázkódtatásai, válságai, amelyek sokszor a patológia határáig sodorhatják áldozataikat. De még más téren is számos közvetlen lelki visszaverődésére bukkanunk a serdülés élettani folyamatának. Így pl. közismert a serdülőkorban jelentkező általános fáradékonyság és levertség, az iskolai teljesítményekben való visszaesés, amelyek a növesre és érésre fordított erők egyoldalú erős felhasználásának közvetlen következményei, ugyanígy a nagy nyugalomszükséglet, a magánykeresés, az „akaratgyengeség” a cselekvésben és a gondolkozásban, emlékezésben mutatkozó szórakozottság és gátoltság („hanyagság”, „figyelmetlenség”), a nyomott vagy ingerlékeny hangulat, melyek különösen az iskolai nevelés során idéznek fel nehéz és kellemetlen helyzeteket. A serdülőnek finomabb és érzékenyebben reagáló érzékszervei, bőrfelülete őt kényeskedővé („hiúvá”) teszik, a növésnek pedig sokszor külön lelki problematikáját váltják ki. Vannak serdülők, kikben a növés jelenségei azért keltenek ellenszenvet, mert érzik, hogy a védettség és önállótlanág gondtalan állapotából ki kell szakadniuk és önálló, felelősségteljes életet kell kezdeniük; mások (oktalan) félelemmel arra gondolnak, hogy a növés aránytalanságai (nagy kéz, nagy láb) rúttá teszik eddig oly harmonikus gyermeki testalkatukat. Az arc tudvalevően a serdülés folyamán kezd jellegzetes, egyéni, néha durva vonásokat felvenni s az orr, épügy, mint a kéz és láb, megelőzi a test egyéb részeit végleges alakjának és nagyságának felvételében; mindezek a jelenségek izgalommal és félelemmel tölthetik el a serdülőt, akik néha hosszú időket töltenek el a tükör előtt, és szám-

talán apró problémával küzdenek a kinőtt ruhadarabokkal kapcsolatban. A nemi érési folyamatok nemcsak számtalan lelki problémának okforrásai a serdülés folyamán, hanem *közvetlen hatással* is vannak az egész lelki életre a „lelki rezonancia” törvényének értelmében: a nemi szervekből, a menstruációból, pollutióból kiinduló új érzékletek, a nemiség új vágyai közvetlenül áttérjednek a lelki életnek minden más jelenségére is.

10. *Az ifjúkorban* a serdülés növényi folyamatai nagyjában lezárulnak, a nemi funkcióval kapcsolatos szervek változásai befejeződnek, az egyén a párválasztásra és családalapításra alkalmassá válik: a leányok e fokot évekkkel előbb érik el, mint a fiúk, kiknél a kulturális önállótlanág a mi társadalmi viszonyaink között évek hosszú sorára is kinyúlhat, míg pl. egy 18—20 éves leány már mint felnőtt „hölgy” áll előttünk és testi-lelki képességei alkalmasak az „önálló” életre. Az ifjúkor tehát testileg ismét az összhangzatosság és friss erő korszaka; ennek megfelelően alakulnak a lelki életnek jelenségei is, még pedig mind a közvetlen szimptómákat, mind a nagy lelki folyamatokat tekintve. Az élettani értelemben vett nemiség (a szexuális ösztön), *Spranger* szavával élve összekapcsolódik a magasabb, szellemibb természetű szerelemmel (az „erotikával”) és együtt törtetnek az emberi létezésnek egyik legfőbb feladata: a párválasztás és a családalapítás felé. A kibontakozó, zavaros és önmagát kereső nemi ösztön tehát itt kiegyensúlyozódik, rendes működésére alkalom nyílik („age de grâce”, a háj korszaka a leányoknál). A testi szervezet teljes megérelődésével az éleli másik nagy feladatára is teljesen alkalmassá válik az ifjú: ez az életpályaválasztás, melyhez voltaképen egy teljes világszemlélet kialakulása is hozzátartozik, mint szellemi alap és a boldogulás benső feltétele. Mind a két életfeladat megoldásának előfeltételei a maguk teljességében megvannak az ifjúkor egész folyamán és őket, mint jellegzetes vonás, bizonyos eszményiség (idealizmus) lehellelte vonja be. A további lelki fejlődés a realizmus felé viszi az ifjú embert s ennek útja az élet további küzdelmeivel és tapasztalataival van kikövezve.

Amíg tehát a serdülés kora az ellentétek, izgalmak, forrongások szakaszát jelenti, addig az ifjúkor, a 18—32 életévek szakasza a kiegyenlítődésnek és összhangnak, sokszor a kompromisszumoknak a jegyében áll. Az igazi fejlett emberi lét, mondja *Nohl*<sup>1</sup> akkor kezdődik meg, amikor a fiatal lélek valami bizonyos végsőt, abszolútumot megragad s ezzel lelke nyugalmat, határozott életirányt talál. Persze, ez a „nyugalom”, ez az „egyensúly” nem vehető abszolút értelemben, — az élet nem gyéb mint folytonos egyensúlybomlás és egyensúlyhelyreállítás, — hanem csak úgy értelmezendő, hogy a serdüléskor „átmeneti” jellegét egy „állandó” életforma váltja fel, akár a hivatásban, akár a házasságban, akár valamely gondolatrend-

<sup>1</sup> Charakteristik der Reifezeit (Die Erziehung. 1927. 141. 1.)

szer vagy életszemlélet kialakításában. Döntő itt az a tapasztalás Nohl szép fejtegetése szerint, hogy „a valóság maga tartalmazza az értékeket s nem kell épen reám várnia, hogy felfedeztessék”; az élet magasabb értelme éppen abban van, e tapasztalás szerint, hogy meghódoljunk a valóságnak, vállaljuk a belőle eredő feladatokat és „megtaláljuk a végtelent a végesben és szeressük felebarátainkat.”

*Várkonyi Hildebrand dr.*

## **Az emlékező és a feledő tanár.**

Amikor az ember napról napra pedagógiát tanít, nevelési, tanítási és módszeres igazságokat hirdet, akkor akarva nem akarva, önkéntelenül is örökös lelkiismeretvizsgálat tárgyává teszi saját átadási módszerét és nevelő eljárását. Munkánkban e kritikai szemszögből tekintett felülvizsgálásából egyre tisztultabban bontakozik ki előttünk az a nevelői eszmény, amelyet megközelíteni: szent kötelességünk. Hogy miféle tulajdonságokkal rendelkezik az igazi nevelő, már megváztam „Az eszményi tanár szellemi arculata” c. értekezésemben. Ma ezek közül a tulajdonságok közül csak egyetlen egyen gondolkodjunk, ez pedig: a pedagógiai nagystílúság.

Pedagógiai nagystílúság keretébe szerfölött sok szépséget és gazdaságot lehet beletömöríteni. Ahhoz ugyanis, hogy le tudjunk szállni a lélek mélyére s ott megismerhessük az élet lendítő erőinek szerepét, hogy egyéniségünket utat jelző és homályt eloszlató fényközponttá, érlelő meleget kisugárzó energia együttessé alakíthassuk: isteni kegyelem és nagystílúság kell. Még pedig olyan nagystílúság, amelynek éltető eleme az emberi lélek két alapja: az emlékezés és a feledés.

Kíséreljük most megrajzolni, hogy milyen is az az emlékező és feledő tanár?

Az emlékező tanár lelkében szent világot épít mindabból a jóból, készségből, törekvő erőfeszítésből, amelyet növendékei körében tapasztal. Szóval, a jónak fenkölt optimizmusába öltözteti a rábizott gyermeksereget. Az emlékező tanár ezzel a lelki beállítottsággal teremti meg a személyes kapcsolatot tanítványjaival. Így lesz az a 60—100—200 leányka, vagy kisfiú az iskolában az ő lelki gyermeke, akikre nem a szolgálélek, vagy a megélhetés lehetőségét kereső teherhordó sivár tekintetével néz, hanem annak a megváltói hitnek fényével, amelyben a bizakodó türelem, és a lendületes akarás testesül meg. Ez a megtestesülés pedig a lélek készségeiben rejtőző bimbóknak virágba szökkenetésére törekszik. S van-e magasztosabb szellemi munka, mint az életkifejlesztés? A lélek rejtett szépségeinek

feltárása egy magasabbrendű élet szolgálására? S ezt a munkát igazában csak a jóra emlékező tanár végezheti el. Benne jut uralomra ugyanis az a nagystílűség, amely tudja, hiszi, hogy a jó végül is mindig diadalmaskodik és e meggyőződésében fölünyes lendülettel szárnyalja túl emberi adottságok, képességihányok akadályait s a jóra emlékeztetés mágneses erejével ragadja magával azokat a törtető kis emberkéket is, akik az előrejutás tehertételeiben megtorpannak. Így mintegy ráneveli s rásegíti növendékeit a pedagógiai „happy end“-re. Ezért kell a jóra emlékeznünk...!

Most azonban az a kérdés, hogy mit csináljunk azzal a sok gátlással, vagy mondjuk: negatívummal, amellyel még a legeszményibb vezetés mellett is lépten-nyomon meglepnek tanítványaink? Nagy s végtelen gesztusú krisztusi megbocsátással borítsuk rá a feledés fátyolát. Az a nevelő ugyanis, aki a lelkét kicsinyesen megrőzött gyermekhibák és botlások lomtárává teszi, nem nevelő, hanem tanítási ügynök, aki hivatlanul tört be a pedagógia szentélyébe s ott kontár munkát végez. Ezek azok a nevelők, akik karvalyszemmel járnak növendékeik között, keresvén, hogy mikor csaphatnak le rájuk. Ezek azok a nevelők, akik sem megbocsátani, sem feledni nem tudnak, mert még hónapok, sőt évek múlván is felidézik rég megbánt és sokszorosan jóvátett hibák emlékeit.

Tudjuk-e, hogy az ilyen eljárással életet sorvasztunk és erőket roncsolunk? Tudjuk-e, hogy az ifjúság ezért az elhibázott eljárásért vádlóként lép fel ellenünk? Bizonyítja ezt az az ankét vizsgálatom is, amelynek tárgya volt: „Mi hatott rám legjobban iskolai életemben?“

A növendékek, — amint az ankétvizsgálatoknál szokás —, név nélkül írásban válaszoltak. Biztosítani akartuk ezzel az őszinte megnyilatkozások lehetőségét. A feladott kérdésre kb. 350 választ gyűjtöttem össze, még pedig nemcsak Egerben, hanem a fővárosból, az Alföldről és Dunántulról egyaránt kértem hozzászólást, hogy minél tárgyilagosabb és átfogóbb megnyilatkozásokat nyerhessünk.

A beérkezett válaszokból élénk tárul a diák sajátos világa, amelynek egén napfény és boru egymást kergeti s kiverődik az örök diákkép, lelkület és felfogás a maga leplezetlen s közvetlen mivoltában, amelyet legtalálóbban egy felénk tárt kézzel ábrázolhatnék. Kinyújtja kezét a gyermek, mert vezetésre és támaszra vágyik, kitárja, hogy gazdagítsuk, kincsekkel teletsük. A gyermek még sokkal alacsonyabb lelki szinten áll, mint-hogy felértene azt, hogy az élet legnagyobb értéke adni és nem kapni. Az ő lelke a várás és kapni vágyás ígézetében él. Erre az álláspontra helyezkedik nevelőivel szemben is. Következés-képen, azt a nevelőt szereti és becsüli, aki ezt a lelki igényét kielégíti. Csak később, a lelki fejlődés magasabb fokán jó rá-arrá az igazságra, hogy az élet csodálatos közösség, amelyben



mindenki csak annyira tud boldog lenni, amennyire mást boldogított. Bennünk az adásnak ezt az állandó készségét az a pedagógiai nagystílúság táplálja, amely a jóra emlékezés és a rosszat feledni tudás talajába bocsátja gyökérszárait. Mert nem alkalmas a nevelői pályára az, aki minden gyufaszálban megbotlik, aki a kicsiny karcolások emlékét sebként hordja lelkében, aki Prohászka szerint nem sasszemmel a magasból, hanem békaszemmel a mélységből szemléli az ifjúság életjárását. Az ilyen kicsinyes lelki beállítottság sok pedagógiai balfogás melegágya.

Hallgassuk meg, hogyan nyilatkozik egyes esetekről maga az ifjúság.

*Mi hatott legjobban reám iskolai életemben.*

Tizenhárom esztendeig voltam diák. Ez oly hosszú idő, hogy szinte lehetetlen felsorolni azokat a benyomásokat amelyek rám hatottak. — Szerettem iskolába járni. Sok kellemes és boldog órát töltöttem itt el, de sok szomorú percet is. Ha azt a sok szomorúságot, amely engem az iskolába ért, mind feljegyeztem volna egy olyan hosszú listám lenne, amelynek alapján nyugodtan mondhatnám, hogy nem is olyan nagyon boldog élet az a diákélet! Legalábbis nekem nem az volt! — Gimnazista koromban nagyon eleven gyerek voltam. Jóformán az egész gimnázium ismert a „rosszaságomról.“ Ezt a díszes hírnevet magammal hoztam a képzőbe is, s ezt az ötödik év végéig sem tudtam lemosni magamról. Elsős koromban tényleg nagy vótkeket követtem el. Pl. egy alkalommal pár társammal együtt „trappoltam“ a folyosón. Ezért nagyon szép jelzőket kaptam. Azt mondták kommunista, lázadó vagyok, mehetek majd a vörös iskolába tanítani! — Ez csak egy hirtelen eszembejutott példa, de ehhez hasonló számtalan esetben történt. Igen. Nagyon eleven voltam, de rossz semmiesetre sem. — Azt sohasem mondtam, hogy ne büntessenek meg ha megérdemlem. Sőt, még sokkal szigorúbban is, mert nagyon pajkos voltam, de hogy a becsületemben ok nélkül bántanak azt nem tűrtem és nem is fogom tűrni soha. — Tanárnőim nem találták meg az eszközt, amellyel rám hatni lehet. Nagyon sokat kaptam, veszekedtek rám, pedig pár csendes, szerető szóval legalább tízszer annyit értek volna el. — X. Y. volt az első, aki nem úgy beszélt velem, mint, „egy a többi közül“ egy, — a legrosszabb, hanem észrevette, hogy ha eleven is vagyok, azért nekem is van lelkem, én is tudok érezni, talán még jobban, mint egy „jeles tanuló, példás magaviseletű“ társam. Ő volt az, aki felém nyújtotta a kezét, hogy felemeljen, ami nem sikerült neki, mert hisz ő csak egyedül volt mellettem és nagyon sokan ellenem. — De én ezt a kezet nagy szeretettel fogadtam el és forrón csókoltam rá szívem egész háláját. Ez a kéz végig fog kísérni engem egész életemen, soha nem fogom elfelejteni. Ő soha nem tudta, hogy milyen jól tett velem és azt sem tudta, hogy mennyivel jobban szeretem, mint a többi tanárnőim. Tanárnőim nagyon jó pedagógusok voltak. Ismertek bennünket s rólam is tudták, hogy nagyon rossz vagyok. Csak azt a gyökeres változást nem vették észre, ami bennem végbement. — Második képzős koromban meghalt az

Édesanyám. Ez annyira megváltoztatott engem, hogy nem ismertem saját-magamra. Közvetlen környezetemben nem tudták elviselni a „savanyú“ arcom. Mindenki azt mondta rám túlkomoly vágyok, „koravén“. Ugyanakkor az iskolában azt mondták: „Üres lélek! Mást se tud csak nevetni és rendetlenkedni.“ Egyik sem mondott igazat, senki se ismert.

Osztálytársaim is komédiásnak tartottak, akinek már úgylis mindegy, nem törődtek azzal, hogy sokszor az egész osztály rosszaságáért, lármájáért én kaptam ki, mert az csak természetes, hogy csak én idézhettem elő. — Nem tudták, hogy: ne irigyeld mások arcán a boldog mosolyt, nem tudod, hogy éjjel a fehér párnám hogy sír, zokog. — Mikor legtöbbet nevettem, akkor fájt belül legjobban a szívem. De ezt senki se látta, és senki se kérdezte. Pedig jól esett volna néha, ha az arcom mögé is néznének.

Pl. Egy alkalommal az osztályfőnököm felszólította az osztályt, hogy ne is szóljanak hozzám, hagyjanak figyelmen kívül, mert *elrontom őket*. Szóval: *én vagyok az osztály „rossz szelleme“*. És miért volt ez a megjegyzés? Mert becsengetés után három szót szoltam az egyik társamhoz. — Ilyen „pedagógiai fogást“ sohasem fogok alkalmazni a saját iskolámban!

Egy másik alkalommal történt egy másik tanárnő óráján, hogy nyugodtan ülök a helyemen s az előttem ülő lány hátrafordult. Erre megszólal a tanárnőm: Ne forduljon hátra kérem! Mit néz azon a *majmon*?! — Lehet hogy hasonlítok az állítólagos ősmre, de talán összetéveszteni mégsem lehet vele

A tavalyi hittanvizsgán azt mondta X. Y.: Magát már ismerem, mint a tenyerem. Sőt kérem már azt is tudom, hogy jövőre az én tárgyból hányast fog kapni! — Ugy látszik, akkor nem határoz a tudásom, úgylis azt a jegyet kapom, amit ő előre kitervezett nekem.

Még nagyon sokat tudnék írni, de félek, hogy elkopna a tollam mire a végére érnék. —

Még egy másik kedves tanárnőmről szeretnék pár szót írni és pedig azt, hogy azért hat rám, mert ismeri az életet és a *többi tanárnővel ellentétben — az életre nevel!*

Erre a két tanárnőmre mindig mély tisztelettel hálával és szeretettel fogok visszaemlékezni. Gondolatban mindig hálával csókolom meg a kezüket, hogy hatalmas önuralommal, önlegyőzéssel és önneveléssel olyanokká formálták magukat, hogy életem végéig eszményeként állhatnak előttem. Sokat fogok imádkozni értük, hogy áldja meg a jó Isten további munkájukat is olyan sikerrel és eredménnyel, mint amilyen eredményt az én lelkemben kiváltottak.

Természetesen mi e sorokból kicsendülő panaszokat a felnőtt kritikai józanságával fogadjuk és levonjuk a szubjektív részeket. Vannak azonban olyanok is, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül Ezeket fogom kissé elemezni. Ilyen pl.

1. „Az egész gimnázium ismert állítólagos rosszaságomról s én ezt a hirt magammal hoztam a képzőbe is. Pedig csak eleven voltam, rossz semmiesetre sem.“

Hogy mi nevelők hajlamosak vagyunk az iskolában nyugodtan ülő csendes, alkalmazkodó gyermeket „jónak“, az izgékeny,

mozgékony, eleven kópékat pedig „rossznak“ minősíteni, az tagadhatatlan. Ha tudjuk is az elméletben, de a gyakorlatban mégis sokszor elfelejtjük, hogy vannak gyermekek, akikben egészen más energiák működnek, mint az átlaggyermekben. A mi feladatunk nem ezeknek a rosszalása volna, hanem az erősebben feszülő energiák levezetése. Kitűnő példáit adja ennek az energia levezető módszernek Don Bosco. Megesett, hogy a tízpercekben körülötte tolongó fiúkat kettesével sorba állította, s nótaszó mellett kivezette őket az udvarra, majd visszavitte a folyosóra, ahol körülkanyarogták az oszlopokat, megindult velők fel az egyik lépcsőn, le a másikon. Így frissült fel vidám énekszó és tréfás mozgás mellett a gyermekcsereg. Don Bosco igen ügyesen a játékos kedv kielégítésében látta a gyermeki lélek nyugalmanak és békéjének forrását. Mert ne gondoljuk, hogy a temperamentumosságaért vagy fegyelmezetlenségéért oly sokat megbüntetett gyermek nem érzi annak súlyát, pusztán csak mert nem mutatja. Az ankétból felénk szálló segélykiáltások nyomtatékosan figyelmeztetnek bennünket, hogy a lélek békéjét, a lét harmonikus feltételét tanítványainkban meg ne zavarjuk. Gondoskodjunk jókedvről! S ha a gyermek ennek a természetének annyira megfelelő vidámságban kiéli magát, eszébe sem jut a rendetlenkedés.

Ugyancsak Don Bosco leleményességét mutatja, hogy internátusában megszervezte a vidám gyermekek társaságát, az u. n. vigalmi gárdát. Csodálatos! A jókedv nem tette fegyelmetlenné a gyermekeket. Mikor a híres angol miniszter, lord Palmerston meglátogatta Turin egyik nevelőintézetét, sehogy sem tudta megérteni, hogy tanulhat 500 fiú szinte templomi csendben, ráadásul felügyelők nélkül. S még jobban elcsodálkozott, mikor megtudta, hogy az egész év folyamán alig volt ok panaszra. Hozzáfűzöm még ehhez Don Bosco vallomását: „40 éve foglalkozom az ifjúsággal, de nem emlékszem, hogy nagyobb büntetést vagy fenyítést szabtam volna ki. S ennek ellenére Isten kegyelmével nemcsak arra bírtam rá az ifjakat, ami szorosan kötelező, hanem mindent megtettek, amit csak kívántam. Ezt elértem olyanoknál is, akiktől a látszat szerint semmi jót sem lehetett várni.“

Az elmondottakból mindenesetre leszűrhetjük magunknak azt a pedagógiai elvet, hogy rossz gyermek nincs, amint ezt újabban „A fiúk városa“ c. film is megkapóan szemlélteti. Ha tehát iskolánkban vannak még úgynevezett „rossz gyermekek“ változtassunk módszerünkön s az eredmény el nem marad.“

2. A másik megjegyzés, amire szintén érdemes figyelni, a következő:

„Üres léleknek mondtak, aki csak nevetni és rendetlenkedni tud. Csak azt nem látták, hogy amikor legtöbbet nevettem, akkor fájt legjobban a szívem. Ha legalább néha az arcom mögé néztek volna!“

Kedves regényírónk, Gárdonyi megállapította már az „Isten rabjai” c. regényében, hogy: „Azért rejtette el Isten a szívet, hogy senki meg ne lássa!” Mivel mi nevelők is csak emberek vagyunk, „az arc mögé”, vagyis a szívek mélyére látás teljes biztonságát nélkülözzük. Egyet azonban minden bizonyosan leszögezhetünk: hogy csak a külső viselkedést figyelembe venni, téves eljárás. Nekünk a külsőségek hátterét kell kutatnunk, a cselekvések lélektani okát felderítenünk. A viselkedés ugyanis a léleknek csak kiverődése, elmosódott halvány vetülete, amelyen csupán a körvonalak láthatók. A viselkedést ezért elemeznünk kell, vagyis annak lekirugóit kell megállapítanunk. Vegyünk egy egyszerű esetet. Növendékünk viselkedése azt mutatja, hogy törvény- és tekintélytisztelő. Tehát szerintünk megállapítani róla, hogy alázatos gyermek. Ám nem biztos, hogy az! Viselkedése csak akkor fakad szívbéli alázatosságból, ha saját csekélyebb értékének tudatából forrászik s ez viszi őt szerény, alázatos magatartásra. Lehet törvény-, vagy tekintélytisztelő valaki szerzett alázatosságból is, amelyet nagy önuralom, önnevelés útján ért el. De lehet a tekintélytisztelőben mutatkozó alázatos viselkedésnek szellemi oka is: energiahiány, passzivitás, alárendelődési hajlam, közönyösség, számítás, érdek, amikor viselkedésével valami előnyt akar szerezni. Amint látjuk, az alázatos viselkedés nem mindig alázatból, mint állandó jellemvonásból fakad, hanem más tulajdonságokból is. Hogy tehát minél kevesebb téves véleményt alkossunk, szükségünk van arra, hogy a külső viselkedés „arculata” mögé nézzünk és keressük a viselkedést tápláló „szívet”: a lélektani okokat. Akkor a külső magatartás nyomán nem fogjuk tanítványainkat: „üres léleknek” minősíteni.

3. Menjünk tovább: „Egy alkalommal osztályfőnököm fel szólította az osztályt, hogy ne is szóljanak hozzám, mert elrontom őket. Szóval én vagyok az osztály rossz szelleme!”

Elmélkedjék ezen az eljáráson kiki saját maga. Én csak azt jegyzem meg, hogy azt a növendéket, akinek lelkében értéktelenségének tudatát, ahogyan a német ügyesen kifejezi: „Minderwertigkeitsgefühl”-t mélyítjük, azt megfosztottuk a javulás, nevelődés lehetőségétől. Kihúztuk alóla a csodákat művelő önbizalomnak utolsó szál mentődeszkáját.

4. Hasonló pedagógiátlan megjegyzés: „Magát már ismerem, mint a tenyeremet; sőt azt is tudom, hogy jövőre az én tárgyból hányast fog kapni.” Hozzáfűzi pedig a növendék: „Ugylátszik, akkor nem határoz a tudásom, úgyis azt a jegyet kapom, amit előre kiterveztek nekem.”

Mi tudjuk azt, hogy a tanár, aki ismeri a növendék képességeit és szorgalmát, nagyjából előre elkészítheti minősítési mérlegét. Szóval következtethet. De a növendék, akinek még kritikai látóköre fejletlen, ilyen megjegyzésben egészen mást lát. Önkényt, rosszakaratot vesz észre s kimondja: „minék ta-

nuljak, úgyis azt a jegyet kapom, amit előre kiterveztek nekem.”

A „magát már ismerem“, megjegyzés?! Az biztos, hogy minden iskolában, és talán minden osztályban akad olyan növendék, akinek híre hetedhét országon is túl jár, aki az egész tantestület előtt „fogalom.“ Ezt megállapítani valakiről, aki erre elégséges okot ad, nem nagy művészet. De az ilyen gyermeket lelkileg megfogni és uralni, az már valami. S ez nem is olyan nehéz, annál kevésbbé lehetetlen! Ha úgy lépek az osztályba, hogy a tanítványseregen végigfutó tekintetem megakad azon a „fogalom-gyereken“ s mintegy pillantással már előre lövelem feléje, hogy „ismerlek, jómadár,“ vagy felszólítom s úgy mellékesen megjegyzem „rólad már sokat hallottam,“ vagy „ismerlek, mint a tenyeremet,“ vége a nevelőhatásnak. Ha ellenben a gyermekről hallott vagy szerzett véleményeket megőrzöm a saját munkám irányítására s azt sem hangban, sem pillantásban kifejezésre nem juttatom, sőt úgy közeledem ahhoz a gyermekhez, mint akiről semmit sem tudok, megépítem az utamat a lelkéhez. Példa rá egyik még most is működő rendtársnóm eljárása, aki amikor az egész intézetben legkezeltetlenebb osztály főnökségét átvette, a következő szavakkal lépett növendékei elé: „Édes gyermekeim, én a maguk vezetését Isten szent nevében megkezdem. Eddig nem tanítottam magukat, így hát nem is ismerem. Remélem azonban, hogy rövidesen megismerhetem azt a sok jót és szépet, amelyet lelkükben hordoznak. „Azt a hatást, amit ez a pedagógiai beállítást kiváltott, alig tudnám kellőleg ecsetelni. Nagyon jól tudta az a kedves Mater, hogy kikkel áll szemközt. De bölcs pedagógusként a feledés fátyolát borította a multra. S a hatás felejthetetlen volt. Megkönnyebbülten lélekzett fel az egész osztály, mintha egyszerre szabadult volna meg a múlt árnyainak lidércnyomásától. S a múlt nem járt többé vissza kísérteni! Ezek a gyermekek már kikerültek az illető kezéből, de a nekik feledőnek jószágát, ők nem felejtetik. A kapott feleletek közül számos minősíti iskolai élete legkellemesebb eseményének ezt a napot. Az egyik növendék erről a jó tanárnőjéről azt írja: „Azt hiszem, sohasem volt boldogabb napom, mint mikor IV. gimnáziumban x y-nak, aki velünk annyit törődött, karácsonyfát készítettünk. Mikor meglátta, két könnyesepp csillant meg a szemében. Ez a két drágagyöngy meggyőződött arról, hogy az élet legnagyobb ajándéka a hála. Azt hiszem akkori osztályunkban nem volt gyerek, aki őt ne szeretete volna. Szeretetet adott és szeretetet kapott.”

Ezek az iskolai élethől kiragadott apróságok, amelyek azonban mégis rendkívüli jelentőségűek, meggyőzhetnek bennünket a rosszat felejténi tudó: A feledő tanár-típus módszerének lélekformáló hatásáról. S ha ebbe a módszerbe belecseng még a jóra emlékeztetés akkordja is, akkor ez a muzsika a hála him-

nuszában talál visszhangra. Halljuk csak: „Két tanárnőre mindig mély tisztelettel, hálával és szeretettel fogok visszaemlékezni. Gondolatban mindig hálával csókolom meg kezüket, hogy hatalmas önuralommal, önlegyőzéssel és önneveléssel olyanokká alakították magukat, hogy életem végéig eszményként állhatnak előttem. Sokat fogok imádkozni értük, hogy áldja meg a jó Isten további munkájukat is olyan sikerrel és eredménnyel, mint amilyen eredményt az én lelkemben kiváltottak.”

Az elmondottak után tessék eldönteni, hogy az „ismerlek jó pipa,” vagy a rosszat nagystilúen feledni akaró pedagógiai módszerrel, a megbocsátás módszerével érünk-e el nagyobb eredményt?

Meg kell felelnünk ezzel a megállapítással kapcsolatban itt arra a manapság oly közkedvelt mondásra is: „tout comprendre, c'est tout pardonner.” Vagyis: mindent megérteni, annyi, mint mindent megbocsátani. Pedagógiailag e mögé nem lehet elbújtatni a komiszkodás, rendetlenség megengedését. Ez az elv az iskolában is csak annyi ér, amennyiben nem teszi feleslegessé a fegyelmezést. Különben rombadöntené minden nevelés alaptételét: a jobbra alakítás kötelességét. Megérthetem s meg is kell értenem a bajok és hibák eredő forrását *szociológiailag s lélektanilag is*, — hiszen enélkül nem lehet senki nevelő —, ám meg kell mondanom nyomatékosan, hogy ez, meg ez hiba volt, tehát máskor kerüljék. A megbocsátó nagystilúság tehát csakis ilyen alakban élhet tovább a mai nevelés művészetében.

Szeretném most még a növendékek válaszait a mi szempontunkból a tanulás és a magaviselet területén is megvilágítani.

I. Nézzük az elsőt. A növendékek megsérthetnek bennünket tárgyunkon keresztül. Ha tudjuk valamelyikről, hogy nem szereti tárgyunkat, vagy éppen csak, hogy foglalkozik vele, azt mi személyes sértésnek vesszük és érzékenységünkben sokszor akaratlanul is éreztetjük nemtetszésünket. Pedig ilyenkor van igazán szükség a pedagógiai nagystilúságra: a megértésre, a növendék helyzetébe való beleélésbe. Semmiesetre sem mozdítjuk elő tárgyunk megkedvelését a garmadára adott rossz jegyekkel, sőt még komikussá is tehetjük magunkat vele. Pl. az egyik ezt írja: „Szünetre készültünk. Becsomagolt kofferok sorakoztak a fal mellett. Felelni nem szoktunk, de készülni se nagyon. Nem is gondoltunk rá, hogy a történelem tanára az egész osztályt tízperc alatt bezúgátja. Hiába mondtuk: tanár úr kérem, nem volt idő, csomagoltunk. Erre megjegyezte, hogy ő úgy szokott csomagolni, hogy a koffert a nyitott szekrényhez teszi, a szekrényt előre billenti és ami a táskába esik, azt elviszi, ami nem, az marad. De hiába! A négyes be volt írva és még ráadásul az igazgató úrtól is jól kikaptunk. Tízperc múlva az egész iskola tudta a nálunk történt botrányt.”

Az ügyes, buzdító, nagystílű módszer szép eredményéről tanuskodik a következő növendék: „Egyik tantárgyból nagyon gyengén álltam. Nem tudtam, mit tegyek. Olyan nehezen tanultam azt a tárgyat és nem is szerettem. Gondoltam, azért mégis megpróbálom, hátha egyszer sikerül a feleletem. Így is történt. Tanárom felhívott és én úgy kitettem magamért, ahogy csak tőlem tellett. Persze a nagy dicséret nem maradt el. Tanárom azt mondta: ha mindenki így megtanulná a leckéjét, nem volna egy rossz tanuló sem; szorgalommal minden nehézséget át lehet hidalni. El sem lehet képzelni az én nagy örömet. Hiszen azt hittem, hogy ezt a tárgyat sohasem fogom tudni megtanulni. Ezután ez a tantárgy egyik legkedvesebb tárgyam lett.”

Ha a növendék munkájának elbírálásánál csak az eredményt tekintjük, akkor is szerezhetünk tárgyunknak ellenségeket. „IV. gimnáziumba jártam, írja az egyik. Tudta az egész osztály, hogy rossz rajzoló vagyok. Én is tudtam. Mégis elhatároztam, hogy kettesre kijavítom hármass jegyemet. Minden nap rajzoltam. Verejtékezve dolgoztam. Egy hónap múlva tele is lett egy vázlatfüzetem. Elhatároztam, hogy bemutatom rajztanáromnak. Megnézte az első lapot. Én remegve, de reménykedve vártam az ítéletet. Nem kellett sokáig várnom. A második lap után felnéz tanárom és azt mondja: „Maga most azt hiszi, hogy kettes lesz? Ilyen rajzra adjak én kettest? Ez négyes, de nem kettes. És a konferencián szóbeli intőt kaptam. Azt hiszem, három hétig nem tudtam megnyugodni. Ez a munka eredménye, gondoltam? ...és soha többé nem vettem kezembe a ceruzát, csak akkor, ha iskolai rajzóránk volt.”

A pozitív, elismerő pedagógia felsőbbrendűségét hirdeti az a diák is, aki szerint: „A diáknak mindig jobban esik egy jó szó, mint egy egyes. Ha pedig biztatják is, hogy legközelebb jobban megy majd, akkor észre sem veszi az átzökkenést a szorgalmasabb munkára.”

Végül pedig, ami az első és utolsó is lehetne: a tárgy megszerettetése termi meg a munkakedv gyümölcsét. Aki szépen és jól magyaráz, ügyesen számonkér, annak nem kell növendékeit tanulásra buzdítania. Annak munkája bőségesen kamatozik az élet takarékkönyvében: tanítványai szorgalmában, munkaszeretetében és annak szép eredményében. Az ilyen tanár munkájáról is bemutatok néhány diáknyilatkozatot.

„Felejthetetlen számomra X. Y.-nak igen hangulatos, csupa étellel átítatott órái. Ezekről krónikát lehetne írni.”

„Nem vártam soha más órát, csak X. Y.-ét azért a sok szép magyarázatért. Ilyenkor elfeledve mindent, szinte nem is itt a földön éltem. Ha mindenki így magyarázna, ez lenne a napsugarak iskolája.”

„Diákéletem utolsó napjait élem. Nemsokára bezárul mögöttem az iskola kapuja és megnyílik az élet kapuja. Felveszem

a harcot a nagy úrral, az étellel. Tudom, hogy nem lesz könnyű, de meghátrálni az élet elől sohasem fogok. Szembe nézek mindennel, mert valaki felvértezett reá. Ezt köszönhetem én legjobban iskolai életemnek. Ezeket az X. Y. órákat, amelyeken hitet kaptam, amelyeken megláttam, hogy az élet szép, csak bánni kell tudni vele. Ezeken az órákon szálankint szötte rám valaki a vértet, minden egyes szavával elhintve belém valami szépet, valami nemeset. Minden szavával adott valamit, amit nem lehet elfelejteni, ami fegyver lesz kezemben mindig, bármilyen csatába is kezdjen velem az élet. Nem tudnám megmondani, hogy X. Y. órákon mi hatott reám legjobban; mert nem az anyag hatott tulajdonképen, hanem a szavak ereje, amelyek úgy jutottak lelkemig, hogy soha őket elfelejteni nem tudom. A világban küzdő harcost nevelt belőlem egy tanár, aki a 13 iskolai évem alatt a legjobban hatott reám, mert a lelkemhez szólt, az emberhez szólt, és nem a diákhöz. Azt hiszem, az édesanyám után neki köszönhetem a legtöbbet. Sok kedves óra emlékét viszem magammal. Ezek a magyarázatok megmaradnak lelkemben s hatásuk elkísér egész életemen át."

Az ember lelke felmelegszik, amikor e sorok olvasásakor igazolva látja, hogy fáradságos munkánk magvai nem hullanak terméketlen talajba. A megnyilatkozások egyetemlegesen tükrözik, hogy a növendék azt a tanítási módot értékeli, amellyel nemcsak az ismereteket mérjük nekik, hanem amellyel a reális alapon nyugvó idealizmus szent fáklyáit gyújtogatjuk meg.

II. Lépjünk át most már végül az ankétből adódó másik területre: a viselkedés birodalmába. Itt azt kell megjegyeznünk, hogy intézzük el a kisebb fegyelmi vétségeket a nagystílűség kedves, fölényes módorával. Ne adjunk okot az efféle panaszra: „Mindig emlegetik előttem azt az esetet, pedig már négyszer is bocsánatot kértem érte és semmi eredménye."

A katolikus dogmatika szerint az a hiba, véték, vagy leg súlyosabb bűn is, amelyet megbántunk és érte a szent gyónásban bocsánatot kértünk és kaptunk: *nincs többé!* Meg tetszenek-e érezni ebben a tényben az isteni írgalom pedagógiai fönségét? Prohászka oceános folyamhoz hasonlítja, amelyből a szenny lecsapódik, nem marad benne. Ha belekeverünk itt valamit a folyásba, ezer lépésnyire már a víz kivetette. Nem viszi az idegen, csúf, csúnyaságokat, a piszkot. *Az idegen neki,* tehát kivetí. Ez az ő korrektsége, önmagában befejezett elegendősége. Mi viszont hogyan bocsátunk meg? Magunkkal visziünk, cipelünk mindent, mint egy piszkos folyás? Hol van belőlünk az isteni lelkiség nagystílűsége, amely nem tesz szemrehányást, nem szégyenít, nem utal rá, nem vonja meg bizalmas barátságát, hanem a bocsánatkérés után úgy tesz, mintha semmi sem történt volna? Tudunk-e mi ilyen értelemben feledő tanárok lenni? Hiszen intelleink, tanácsaink a gyermek lelkébe csak akkor égnék bele, ha az nem merev séma, hanem



szép, ünnepélyes, érzelmes kerete van: szívjóságból fakadó nagystílúság. Ezért kell a nevelőnek a lélek nagystílúságának ünnepi köntösében a gyerek felé közelednie. Számunkra ez a helyesen értelmezett és alkalmazott nagystílúság jelenti a fejlődés legmagasabb fokát: a nevelői művészetet.

Hogy pedig mire képes egy művész, azt a következő kis történet szépen megvilágítja. Egyszer a szülők a nagymama névnapjára le akarták néhány igen csúnya gyermeküket festetni. El is vitték őket egy híres festőhöz és megkérdezték, hogy elvállalja-e a munkát. Igen, mondta savanyú ábrázattal, mert nem nagyon vonzotta, hogy ezeket a mordarcú gyermekeket vásznon megörökítse. A munkát mégis elvállalta. A gyermekek naponként eljártak a festőhöz. Négy hét múlva el is készült a kép. S ekkor mindenki elámult az arcok kedves kifejezésén. Ráadásul senki se mondhatta, hogy a kép nem hasonlít a gyermekekhez. „Honnan varázsolta ön ide ezt a kifejezést?” kérdezték a festőt. Egyáltalán nem kellett varázsolnom, felelte, csak előcsalogattam a gyermekekből. Festés közben ugyanis vidám történeteket meséltem nekik s ekkor láttam arcukon felragyogni mindazt a szépet és jót, ami bensejükben rejtve volt. S ezt vittem a vászonra. Semmit sem szépitettem, csak a meglévő szépet hoztam elő.”

Igy leszünk mi nevelők is a lélek rejtett szépségeinek a felfedezői, ha a helyesen értelmezett „feledés és emlékezés” nagystílus szellemében foglalkozunk azokkal, „akiké a mennyek országa” — a Gyermekekkel.

*Bárány M. Irén dr.*

## **GYAKORLATI PEDAGÓGIA**

---

### **Magyar nyelv.**

#### **Helyesírási órák a III—IV. osztályban.**

Növendékeink az I—II. osztályban a nyelvi ismeretek keretében fokozatosan elsajátítják a legfontosabb helyesírási elveket és szabályokat, de csak akkor válhatnak eleven és használható ismeretű és készséggé, ha a III—IV. osztályban állandóan nyilvántartjuk, gyakoroljuk és alkalmazzuk őket. Ez a munka nem merülhet ki az iskolai dolgozatjavítási órák tanulságos felhasználásában, sem a házi fogalmazványok megbeszélésével kapcsolatos helyesírási tanulságok felelevenítésében. A rendszeres gyakorlás az önálló helyesírási órák keretében

történik. Tanévenként kb. 15 teljes órát fordíthatunk erre a célra úgy, hogy az iskolai dolgozatok számának csökkenésével felszabadult órákat használjuk fel.

Az önálló helyesírási órák anyagát oly összefüggő szövegek alkotják, melyek egyfelől érdekesek és tanulságosak, másfelől az összes helyesírási nehézségeket felölelik. Alig tartalmazhatnak oly szót, melyről helyesírási szempontból ne volna mondanivaló.

Az anyag feldolgozása közös munkával történik. A tanár tollbamondja a szöveget, és irányítja a megbeszélést. Egy tanuló a táblán, a többi a füzetben dolgozik. Ceruzával írnak, hogy az előforduló javításokat könnyen elvégezhessek.

A szöveget háromféleképpen lehet feldolgozni:

1. A tollbamondást mondatonként végezzük, s minden mondat leírása után megállapítatjuk a helyes központosítást, majd megbeszéljük a helyesírási szempontból tanulságos szavakat.

2. Lehet az egész szöveget egyfolytában is tollbamondani, s utána mondatról-mondatra történik a megbeszélés az első esetben említett módon.

3. Igen tanulságos eljárás az is, ha az egész szöveget mondatokra való tagolás nélkül, a központosítás teljes mellőzésével íratjuk le. Ilyenkor az első teendő a szöveg rendezése, vagyis mondatokra való tagolása és a központosítás megejtése, a továbbiakban pedig a szavak helyesírásával foglalkozunk.

A megbeszélés során bizonyos helyesírási esetek hangsúlyozására hasonló példákat mondunk; pl. a *vitézség* szóval kapcsolatban: *igazság, szárazság, község...* Egyes szabályokkal járó változatokra példákat mondunk, s ezeket a tanulóknak kell megfejteniök; pl. a *Magyarország* szóval kapcsolatban: *magyarországi, Nyugat-Magyarország, nyugatmagyarországi, Csongrád megye, csongrádmegyei, Kölcsey-utca, Kölcsey-utcai, Templom-utca, templomutcai, magyar ember, olasz nemzet...* Minden alkalommal szembeállítjuk az állandó nyilvántartást követelő szópárokat; pl. *szál-szall, hal-hall, kel-kell, tud-tudd, mond-mondd, minél-mennél...* A tájnyelvben gyökerező hibák megbeszélése nem mellőzhető.

A helyesírási szövegek tárgyköre igen változatos lehet. Néhány példa:

**Segítsd meg bajbajutott felebarátodat!**

*Egy utas a Szaharában már-már haldoklott a szomjúság miatt. Forró lázzal gyötrődött, tagjai megmerevedtek. A legsúlyosabb pillanatban váratlanul megjelent előtte egy kalmár rakott tevéjével, melynek oldalán függött a vízzel telt tömlő. Éledő reménnyel, Isten nevében vízárt könyörgött. „Nem tehetem, mert máskor is segítettél, s a végén én sodródtam bajba. Nyugodj meg, és tűrj még egy kevésbé, legfeljebb egy órá-*



nyira vagyunk a forrástól" — válaszolt az irgalmatlan. „Annál inkább adhatsz, mert tömlődet nemsokára friss itallal töltheted meg" — nyöszörgött a szerencsétlen, de a vad szívet nem lágyíthatta meg. Ekkor rettenetes kínjában pisztolyát rantja elő, s rekedten kiáltja: „Vizet vagy életet!" Csak ilyen erőszakkal jutott az éltető italhoz.

A kalmár Timbuktuba jutva, bevádolta támadóját a bíró előtt. A bölcseségéről híres timbuktui bíró így ítélkezett: „Nagyobb bűnös az, aki mászt arra kényszerít, hogy a törvényekről megfeledkezzék. A kalmár egy évig gályát húzzon!" Az igazságos ítélet emberbaráttá változtatta a kőszívű kalmárt.  
(Fáy András után.)

#### A végvári harcok legfélelmetesebb vitéze.

Sok-sok vitézünk messze földön ismertté, sőt egyenesen irigyeltté tette nevét. A legyőzhetetlennek tartott Túry György vitézségének híre még Ázsiába is eljutott. Az életre-halálra szóló bajviadal volt legfőbb gyönyörűsége. Róla mondja az egykorú ének: „Zöldítsétek egek hamar az erdőket, Hogy próbálhassuk már nyugodt fegyverünket!" Kardja mindig készen állt a legveszedelmesebb vállalkozásra. Nagy harci kedvvel és vakmerőséggel ki-kicsapott várából, hogy emberségre tanítsa és megfélemlítse az ellenséges megszállókat. Folyton azon buzgódott, hogy a török főembereket kerítse hálójába, hogy egy fejjel megrövidítse, vagy rabbá tegye őket. A legkitűnőbb török vitézek fáradtságot nem ismerve gyakorolgatták a fegyverforgatást, hogy egykoron a csodált magyar kapitánnyal, Túry Györggyel megvívhassanak.

Először a lévai, utána a palotai vár kapitánya, végül pedig a királyi vőházzá lett Kanizsa főkapitánya volt. A hazájáért élő-haló katona mintaképét tiszteljük benne. Kövessük példáját!

#### A magyar újságírás gyermekkora.

Az első magyarnyelvű újságot 1780. január 1-én bocsátotta útjára Pozsonyban Rát Mátyás evangélikus pap Magyar Hirmondó címmel, hogy a magyarság tudomást szerezzen a világ folyásáról. A szerkesztő lelkesen, ügyesen és áldozatkészséggel irányította munkásságát. A kezdeményezésért sikerre számíthatott. Az előfizetők száma meghaladta a 300-at, ami az akkori viszonyok között biztossá tette az újság jövőjét. A lap hetenkint kétszer jelent meg: szerdán és szombaton. Lelkesebb közönsége nyolc évig fenntartotta, azután megszűnt, mert vetélytársa támadt a bécsi Magyar Kurirban. 1788-ban adták közre az első pesti újságot, a Magyar Mercuriust. A szigorú könyvizsgálat, a nagy költségek és a kevésszámú előfizető nehézségei ellenére sikerrel megtörtént az úttörés, és néhány évtizeddel később Kossuth Pesti Hírlapja mindennapi szükség-

letté tette az újságolvasást az előkelőbb és műveltebb körökben. Csak oly ujságot olvass, pártfogolj és támogass verejtéssel szerzett filléreiddel, amely magyarabb magyarrá és tevékenyebb kereszténnyé nevel!

#### A magyar ember legkedvesebb fűszere.

Ez kétségtelenül a paprika, pedig nem tekinthetjük ősmagyar ételnek, mert csak a legújabb korban, 150 évvel ezelőtt lett általánosan használt fűszerünk. Amerikából származott hozzánk balkáni közvetítéssel. A XVIII. század második feléről ránk maradt könyvből azt olvashatjuk, hogy a jobbágyok porrá zúzzák, s ételeiket ezzel meghintve fogyasztják. Azelőtt borssal, gyömbérrel, kaporral, tárkonnyal, citrommal, safránnyal és hagymával fűszereztek. Ebből azt is következtethetjük, hogy régebben nem főztek csirke-, juh- vagy halpaprikást, hanem másféleképpen készítették el az ételeket. A magyar ember él-hal a paprikáért, mert jól tudja, hogy ez adja meg az étel ízét, színét, illatát. Nemzeti jóvedelmünket is egyre-másra gyarapítja, mert jelentékennyé vált kiviteli cikkünk, különösen a szegedi és a Kalocsa vidékén termelt paprika. Ne izsítsuk ételeinket idegenben termelt borssal, hanem használjuk a zamatosabb és egészségesebb paprikát!

Szent-Györgyi Albert Nobel-díjas tudósunk paprikakutatásaival világhírre emelkedett.

#### Az életmentő kutya.

A hófedte spájci bércek között, a Szent Bernát-hágón van egy menedékház, bernáthegyi kutyákkal ellátva. Ezek a bajbajutott kirándulókat, hegymászókat és utasokat fölkeresik, hogy megmentsek az életnek. Az egyik kutya, népszerűn Barry, különösen kitüntette magát.

Amikor egyszer Barry a legszédebb és a legveszedelmesebb mélyedések fölött ide-oda sompolygott, egy jégtáblán egy holtnak látszó fiúcskát pillantott meg. A hidegtől és a kimerültségtől eszméletét veszítette, s félholt állapotban sínylődött. Barry addig nyalogatta a fiúcskát, míg dermedtségéből és ájultságából magához nem tért. Utána addig babusgatta, míg a hátába nem fogódzkodott. A teljesen kimerült gyermeket a kolostorba vitte, s ott féltő gonddal ápolták. Visszanyerte egészségét. A hűséges állat tizenkét év alatt negyvennél több elbeszítettnek hitt embert mentett meg a legkegyetlenebb haláltól.

Amikor Barry előregedett, Bernbe vitték ápolásra, Kimúlása után kiváló szolgálataiért kitüntették, s a múzeumban ritka látványossággá lett.

#### A legnemesebb madár.

A nemes kócsag a magyar ember szemében megkülönböztetett madárrá lett. Gólyaalakú, de ösztövérebb és karcsúbb termettel, hosszabb nyakkal és gyengébb csőrrel bíró gémfajú

madár. Hófehér alakjával s a válláról leomló hosszú, fátyolszerű tollaival, az ú. n. kolcsaggal kétségtelenül a legelőkelőbb és a legbüszkébb megjelenésű szárnyas. Tollai valamikor fejedelmeken kiváltságoskodtak, később a nemesek, majd a katonák is büszkélkedtek velük. A lőfegyverek tökéletlensége miatt idomított solymokkal vadászták. Az ingoványok lakója, a pákász tudta legjobban, hogyan kerítse meg és hogyan értékesítse. A tollakat összekötötte, s egy vastagabb nádtokban őrizte meg, míg vásárra vihette. Egy-egy kötegért száz, sőt kiválóan szépért ezer forintot is adtak.

Bár állandó üldözése óvatossá és vaddá tette, mégis annyira megfogyott Magyarországon, hogy már alig fészkel a Balaton legelhagyatottabb helyein, de leginkább a Kis-Balaton félreeső mocsárrészeit kedveli.

Ne üldözzük, és ne pusztítsuk, mert végkép eltűnik hazánk földjéről! Csak úgy remélhetjük, hogy itt-ott újból megszáll.

Szántó Lőrinc.

## Német nyelv.

Olvasmány: Frühling im Weingarten.

Nyelvtan: A szenvedő ige elbeszélő múltja.

Osztály: II. fiúosztály. Jelen voltak II. éves hospitáló tanárjelöltek is.

Tankönyv: Lux—Altai: Német nyelvkönyv.

Szemléltető eszköz: Kép a tavasról és a szőlőhegyről, (Utóbbi szüretkor és tavaszi munkálatok idején.)

Táblafelirat: Nyelvtani példamondatok.

### V á z l a t :

I. Előkészítés: 1. Jelentések, 2. Számonkérés: a házi feladat felolvasása, beszédgyakorlat kép alapján, olvasás-fordítás, szókérdés, kérdés-felelet gyakorlása, összefüggő beszédgyakorlás.

Áthajlás: A természeti jelenségekről áttérünk az emberre.

Célkitűzés: Tavaszi munka a szőlőben.

II. Tárgyalás: 1. Az olvasmány szóbeli előkészítése képek segítségével. A szőlőskert ősszel és tavasszal. Ott vidámság, itt nehéz munka.

2. Mintaolvasás nyitott könyv mellett.

3. A tanulók munkája: Olvasás-fordítás, új szók és a szenvedő szerkezet megfigyeltetése.

4. Az új szók írása és begyakorlása otthon végzendő.

- III. *Nyelotan*: 1. Példamondatok felírása és megbeszélése. 2. A szenvedő alak elb. múltjának képzése. (Szabálylevonás.) 3. Példák keresése és átalakítása a könyvből.
- IV. *Alkalmazás*: Képezzünk szenvedős szerkezetű mondatokat. Házi feladat: A szójegyzék leírása. Alakítsuk át a könyv jelen idejű szenvedő alakú mondatait elb. múltba.

—oOo—

*Előszó*: A szenvedő alakot a német nyelv nagyon gyakran használja, ezért ismertessük meg a tanulókkal minél előbb. Nagyon sok gyakorlás kell ahhoz, hogy ez a magyartól elütő forma előbb tudatossá, majd pedig nyelvkészséggé váljék. A szenvedő igealak tárgyalásának előfeltétele a *werden* segédige ragozásának és a múlt idejű melléknévi igenévnek az ismerete. Az elsőt a jövő idővel kapcsolatban tanultuk, a második a múlt idő tanulásánál fordult elő, tehát mindkettőt ismerjük. A szenvedő igealak jelen idejét a Lux—Altai féle német nyelvkönyv alapján a konyháról szóló 49. Übung-ban ismertük meg. A szenvedő alakot a következő mondatok tartalmazzák:

*Die Kochtöpfe werden aus Eisen oder aus Blech gefertigt.*

*In den Töpfen wird Suppe gekocht.*

*Im Mörser wird der Zucker gestoßen.*

A szenvedő alakra való rávezetés a következőképpen történt. Kikerestük a mondatokban az állítmányt s megállapítottuk, hogy az két részből áll: a *werden* segédigéből és a cselekvést kifejező ige harmadik alakjából. Eddigi ismereteink alapján a „*werden*” igét a jövő idő képzésénél, az ige harmadik alakját pedig a múlt idő képzésénél alkalmaztuk. Ha ennek alapján próbáljuk meg a mondatok lefordítását, szörnyű értelmetlenség sült ki belőle. Csakhamar rájövünk arra, hogy a „*werden*” -s-ige itt nem képez jövő időt, s a múlt idejű melléknévi igenév nem képez múltat. Mindkét alkotórésznek tehát valami más szerepe van, mint amit eddig tudtunk róluk. S most rátereljük a figyelmet a mondat alanyára, amelyről kiderül, hogy nem cselekszik, hanem történik vele valami, elszenvedi a múlt idejű melléknévi igealakban kifejezett cselekvést. Ime itt a lélektani pillanat, amikor rámutatunk a két nyelv között mutatkozó különböző kifejezési módra:

Ami a németben szenvedő alany, mely a cselekvést elszenvedi, az a magyarban tárgy, melyre a cselekvés irányul.

A német szenvedő alakot a magyar cselekvő alakban adják vissza.

Ime, ezek azok az előismeretek, melyeknek birtokában a címben jelzett német óra tárgyalásra került. Az óra a következőképen folyt le:

## I. Előkészítés.

1. A tanulók német nyelvű jelentései a tanulók létszámáról és a házi feladatról.

- a) Herr Professor ich melde es fehlen zwei Schüler.
- b) Alle Gruppen sind fertig.
- c) Die Hausaufgabe war: drei Fragen u. Antworten vom Frühling.

2. Számonkérés. a) A kihívott tanuló felolvassa feladatát, az osztály javítja.

Pl. Welche Jahreszeit ist vorüber? Der Winter ist vorüber. (Gut.)

Wie ist die Luft im Frühling? Die Luft wird mild und angenehm. (Nicht gut!)

A kérdés és a felelet igéje nem ugyanaz; a könyv szerint írta.

Was machen die Bienen? Die Bienen sammeln Honig.

b) Beszédgyakorlat kép alapján hangulatkeltés céljából: Von welcher Jahreszeit lernen wir jetzt? Vom Frühling. Welche Jahreszeit sehen wir auf diesem Bilde. Den Frühling. Woher siehst du das? Die Bäume sind voller Blüten. Im Garten sind Blumen. Der Himmel ist blau. Alles ist grün. — Richtig! Wer kann noch das Gedicht von den vier Brüdern? Nur die zweite Strophe, die vom Frühling spricht?! — Egy tanuló elmondja. — (Koncentráció.)

c) Olvasás-fordítás. Nehmt die Bücher hervor, lesen und übersetzen wir die vorige Übung vom Frühling. Olvasunk és fordítunk. Az egyik mondat alkalmat ad a *werden* ige átismétlésére, amire az óra folyamán még szükségünk lesz.

d) Szóikérdezés. Egy kihívott tanuló kérdezi társait. A kérdezett szóval mondatot is kell mondani. Pl. A tavasz: der Frühling, des-s, die-e. Es ist Frühling. — A nap: die Sonne, n; Die Sonne scheint warm, stb.

e) Kérdés-felelet. Egy tanuló kérdéseket intéz az osztályhoz. Pl. Welche Jahreszeit ist die schönste? Welche Vögel kommen zurück? Welche Blumen sind die ersten? Was machen die Bienen? (A gyermekek ügyesen dolgoztak.)

f) Összefüggő beszéd gyakorlása. Egy-egy tanuló emlékezet után 3—4 mondatnyi összefüggő beszédet gyakorol az olvasmány egy-egy részletéről.

Athajlás: Eddig a természeti jelenségeket szemléltük; der Himmel, die Sonne, die Luft, die Vögel, die Bienen. Most áttérünk az emberekre: Was machen die Menschen? Sie arbeiten. Wo? (Az egyik gyermek valahogy ráhibáz): Im Weingarten. So ist es. Im Weingarten.

Célkitűzés: Heute lernen wir darüber, was die Menschen im Frühling im Weingarten arbeiten; also: *Frühlingsarbeit im Weingarten*.

II. Tárgyalás: 1. Előzetes megbeszélés képek alapján. Wir lernen schon einmal vom Weingarten. Wann war das? Im Herbst. Öffnet eure Bücher und sucht das Herbstbild vom Weingarten auf. Was tun da die Menschen? Sie arbeiten. Welche Arbeit ist dies? Die Weinlese. Nicht wahr, das ist eine gute Arbeit? Wie sind da die Menschen? Lustig.

Jetzt suchen wir die 55-ste Seite auf. Was ist auch auf diesem Bilde? Auch der Weingarten. Aber in welcher Jahreszeit? Im Frühling. Auch da sind arbeitende Menschen. Aber ihre Arbeit ist nicht die lustige Weinlese, sondern das Aufdecken der Weinstöcke. Im Herbst deckten sie die Weinstöcke zu, jetzt decken sie diese wieder auf. Womit arbeiten sie? Mit dem Spaten. Sie graben damit die Erde um. Dann stecken sie einen Pflock zum Weinstock. Wozu ist der Pflock? Zu dem binden sie die Reben. Sind diese Leute auch jetzt so lustig wie bei der Weinlese? Nein, sie sind nicht lustig. Die Arbeit ist schwer.

b) Mintaolvasás. Jetzt lese ich euch die 51-ste Übung vor. Schaut in das Buch. A tanulók nagyjából már értik a szöveget.

c) A tanulók munkája. Olvasás-fordítás. Olvasás közben gondot fordítunk a kiejtés és hangsúlyozás helyességére. A magyarra való fordítás kapcsán megfigyeljük s megtanuljuk az új szókat, és ahol arra alkalom nyílik, megfigyeltetjük a magyartól eltérő szerkezeteket. Itt pl. több szenvedő alakban írt mondat fordul elő, mégpedig jelen időben és elbeszélő múltban. Ezek:

*Die Erde wird mit dem Spaten umgegraben.*

*Neben jeden Weinstock wird ein Pflock gesteckt.*

*An diesen Pflock werden die Reben gebunden.*

} Jelen idő.

*Die Weinstöcke wurden im Herbst mit Erde zugedeckt.*  
Elb. múlt.

Mindegyik mondatban kikeressük az állítmányt. Megállapítjuk, hogy az állítmány két részből áll: a werden segédigéből és az ige harmadik alakjából, vagyis a múlt idejű melléknévi ige-névből. De fordítani sem jövő idővel, sem múlt idővel nem lehet. Tehát milyen igealak? Szenvető alak. Kikeressük a szenvedő alanyt. Ezt hogyan fordítjuk magyarra? Tárgyként. Tehát a fenti mondatok magyarra lefordítva így hangzanak: A földet ásóval körülássák. Minden tőke mellé karót tűznek. A tőkét ehhez a karóhoz kötik. A szőlőtőkét őszel földdel befedték. — Most még csak azt kellett megfigyelni, hogy ha a



német szenvedő mondat alanyát a magyar cselekvő mondatban tárgyként fordítottuk, mi lesz itt az alany? A fenti mondatokból kitűnik, hogy az alanyt általános értelemben a cselekvés többes számú 3. személye fejezi ki a személynévmás kitévése nélkül.

A fordítás kapcsán nemcsak a szenvedő alak képzését újíttottuk fel, hanem az egyik mondat révén megfigyelhettük azt is, hogy miképpen képezhetjük a szenvedő ige elbeszélő múltját. Megkerestük a mondat állítmányát: wurden zugedeckt. Nem volt nehéz a wurden s. igére ráismerni, hiszen a werden ige három főalakját ismerjük. Megállapítottuk, hogy a „wurden“ nem egyéb, mint a werden s. ige elbeszélő múltja, következőképpen az itt kifejezett szenvedő alak elbeszélő múltban van. Ez a jelenség volt az óra nyelvtani tárgya. Hogy jól megértsük, inkább elhagytam ezen az órán a szavak írását, és helyette nyelvtani példamondatokat írtunk a táblán és a füzetben; ilyenformán:

### III. Nyelotan:

1. *Der Weinstock wird umgegraben.*

Szenv. alak jelen ideje.

2. *Der Weinstock wurde umgegraben.*

Szenv. alak elb. múltja.

Szabály. Hogyan képezzük a szenvedő ige elb. múltját?

Felelet: A werden segédigét elbeszélő múltba tesszük, s az ige harmadik alakját hozzákapcsoljuk.

IV. Alkalmazás: a) Alakítsuk át a könyvben talált jelen idejű szenvedő igéket elbeszélő múltba. Pl. Neben jeden Weinstock wird ein Pflock gesteckt. Átalakítva: Neben jeden Weinstock wurde ein Pflock gesteckt. stb.

b) Fordítsunk néhány magyar mondatot németre. Pl.

A szőlőtőkékelt feltakarták. Die Weinstöcke wurden aufgedeckt. A szőlővesszőket megkötözték. Die Weinreben wurden angebunden. stb.

c) Ki tudna ilyen szenvedős szerkezetű mondatokat önállóan képezni? Nem kell hozzá egyéb, mint egy szenvedő alany, a segédige és az ige harmadik alakja. Der Weinstock wurde zugedeckt. Die Reben wurden geschnitten. Die Aufgabe wurde geschrieben. stb.

V. Házi feladat: Írjuk le a szójegyzéket. Alakítsuk át a leckében található jelen idejű szenvedő szerkezetű mondatokat elb. múltba. Írjuk fel a házi feladatot, hogy el ne felejtjük.

Klasse auf! Abtreten!

Jármai Vilmos.

# Földrajz.

## Finnország.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

*I. Bevezetés.* Kikérdezzük az Északeurópáról eddig tanult anyagot. Finnországról már nagyon sokat hallottak a tanulók: tudják, hogy a finn a magyarral rokon nép, hallották az „ezer tó” elnevezést és sokat tudnak a finnek legutóbbi hősies küzdelmeiről, hazaszeretetéről és a nép önfeláldozásáról, mellyel a természetstől is mostohán felruházott, sziklás, tavas, mocsaras földjüket védelmezték. Ezekről az ismeretekről beszámolnak a tanulók, észrevételeiket megbeszéljük és a tanítás folyamán felhasználjuk.

*Miért nevezik Finnországot „ezer tó” országának?*

*II. Tárgyalás.* 1. Az ország körülhatárolását a térkép alapján a tanulók elvégzik. Közösen megállapítjuk az ország területének nagyságát: *Magyarországnál nagyobb.* (388.000 km<sup>2</sup>.) Lakóinak száma azonban csak 3.700.000. Négyzetkilométerenként átlag 10 ember. Előttünk áll egyik másik megoldandó kérdés: *miért ritka Finnország népessége?*

*A tanulók beszámolnak gondolataikról.* A jégkorszaki jég-takaró az ország területét lekoptatta! A jég mélyedéseket vájt, ezért sok a tó! A talaj sok helyen hiányzik. (Terméktelen sziklafelület.) Kevés a termőföld, ezért nehéz a lakosság élete.

2. E válaszokat jóváhagyjuk s hozzájuk kapcsolódva rendszerezük a tudnivalókat.

Európának melyik részén fekszik Finnország? Nézzétek meg, átmegy-e rajta az északi sarkkör? Ha ilyen északon fekszik az ország, bizonyosan teljesen elborította a jégkorszaki jég! Itt is volt valahol annak az óriási *jégtömegnek a középpontja*, amely Németország derekáig és a Kárpátokig lenyúlt dél felé! A tudósok *négyszer méter vastagra becsülik a jégtömeg vastagságát!* Ez a jég pedig mozgott, lassan csúszkált és rettenetes nyomásával surolta a kőzeteket.

*De miért nem gyalulta egyenesre a felszínt?* A tanulók úgy vélik, hogy azért, mert *a felszín anyaga nem volt egyenlő kemény.* Lerajzolom a táblára a tönkfelület keresztmetszetét. (I. Mit rajzoljunk... III. kiad.) Rajzolás közben magyarázzuk, hogy a rétegek (főleg gránit) össze vannak gyűrődve. E rétegek nem egyenlő keménységűek, így a jég egyik helyen acélkemény, máshol kevésbé kemény kőzetre akadt. Melyiket vájta ki jobban? A kevésbé kemény anyagot mélyen kikoptatta, a keményebbeket pedig megsúrolta, legömbölyítette, lekoptatta. (Képet szemléltetünk súrolt szikláról.) Ezt a folyamatot hasonlítsuk a küszöb deszkaanyagának kopásához, ahol sokan jár-

nak: idővel a kemény görcsök legömbölyödnek ugyan, de magasabban maradnak, a puhább faanyag pedig kikopik, rajta mélyedések keletkeznek. Ha vizet öntünk ilyen helyre, apró tócsákban, a gödrökben megáll a víz.

Ugyanígy megáll a víz a finnországi tönkfelület kigyalult mélyedéseiben! (Képet szemléltetünk a finn tóvidékről.)

Figyeljük meg a térképen, mennyi rengeteg tó van Finnországban! Milyen szabálytalan alakúak ezek! Valóban nem ezer, hanem sok ezer (kb. 40.000) tó tarkítja Finnország földjét, a térképre bizony nem is lehetne mind rárajzolni. A tavak között és a tavakban annyi lekoptatott sziklahát és sziklasziget van, hogy nem is tud ezek között eligazodni idegen csak az, aki itt él!

A tavakat patakok és folyók kötik össze. A patakok vize a még mindig egyenetlen felszínen, sziklalépcsőkön, vagy morénagátakon *zuhatagokban* esik alá. Képen megnézzük az *Imátra-zuhatagot*. (A zuhatag a Saima- és Ladoga-tó között van, nagyszerű természeti látványosság, sok idegen keresi fel.) A vízesések erejét villamos áram fejlesztésére használják, mert az országnak nincs szene, ezt a hiányt pótolni kell. Az igazi tóvidék az ország déli részén húzódó hatalmas (délnyugat-északkelet irányú) morénavonulattól északra van.

A finnek nem örülnek a sok tónak, kevesebbel is megelégednének. Jobban szeretnék, ha valami jó termőföld foglalná el helyüket! Ebből bizony kevés van, mert a sok tó és hasznavehetetlen csupasz szikla kevés hasznot hozó, terméketlen területek. Ilyenek a *lápok* is, melyek szintén nagy területeket borítanak. *Finnországnak kevés a hasznavehető földje, ezért ritka itt a népesség!*

Az ország nagyrésze alföldi szinten van, csak északon emelkedik a tönkfelület magasabbra.

*Ismételjük:* mi alakította ki Finnország mai felszínét? Hogyan keletkeztek a tavak? Miért van itt sok zuhatag? Mi csiszolta le a gránitsziklákat? Miért kevés a termőföld?

3. *Éghajlat.* Finnországban az embernek sokat kell küzdenie, mert nem elég az, hogy kevés és nem jó a termőföld, ráadásul *az éghajlat sem kedvez a termelésnek!* Vizsgáljátok meg, miért kedvezőtlen Finnország éghajlata!

a) Az ország északi része a hideg éghajlati övben van, déli része a mérsékelt öv északi részén. *Éghajlata sokkal hűvösebb, mint hazánké!* (A megállapítást izotermás térkép szemléltetésével segítjük.)

b) Mérsékeli-e valami a téli hideget? Igen, valamennyire nyugat felől az óceán levegője, de ez itt már sokkal kevésbé érezhető, mint az óceán partvidékén! (Messzebb esik az óceántól, ezenkívül a Skandináv-félsziget nyugaton felmagasodó pereme is akadályozza az óceáni levegő beáramlását.)

Finnország tele hosszú és hideg! Télen a sarkkörtől észak-

ra néhány hétig fel sem jön a Nap, ilyenkor tehát semmi besugárzás nincsen.

A nyár az ország északi részén egészen rövid és sokkal hűvösebb, mint nálunk. (Izotermás térkép!) Ilyenkor a Nap a sarkkörtől északra néhány hétig nem nyugszik le. (Éjféλι nap.) A besugárzás állandó, de nem nagyon erős és a meleg a jég és hó megolvasztására használódik fel. Az ország déli részén már valamivel nagyobb a nyári felmelegedés.

Egész Észak-Európában érdekes látvány a sarki fény. (Képszemléltetés.)

4. Kérdés, *ilyen éghajlat mellett milyen növényzet alakult ki?* Megtekintjük a *növényzeti térképet*. A tanulók ennek alapján előadják rövid megfigyeléseiket: az északi tájakon *tundra* van. (Fagyott talaj.) Délebbre megjelenik a *nyír- és fenyőerdő*. Csapadék nincs sok, mégis megél itt az erdő, mert a talaj párolgással kevés vizet veszít. Művelhető földek, szántók csak délen vannak.

A finn tájképet a lecsiszolt domborzat, a tavak és a növényzet együttesen rajzolják meg. Mit lát itt az utazó? Szabálytalan tófelületeket, bukdácsoló folyókat és zuhatagokat, feketéllő tiszta vizeket és lecsiszolt sötétszínű sziklahátakat; ezek között szélesebb-keskenyebb erdőcsíkokat, fenyveseket, csak itt-ott művelt földet, rétet, legelőt. A réteket azonban a rövid nyár ragyogó napsugarai színes virágokkal hintik be. Ez a finn táj.

5. *Hogy él az ember Finnországban?* Milyen élet van a *tundrákon*? A lakosság egyedüli életforrása itt a rénszarvasenyésztés. (Kép.) A rénszarvas vadon is él. Befogása a legizgalmasabb vadászteljesítmény. Viszont könnyű megszelídíteni. (A rénszarvas haszna.) A szarvasmarha a tundra szegényes zuzmóján nem élhet meg. Ezt az állatot csak délebbre, füves legelőkön tartják, itt ez a legfontosabb állat. A *földművelés* a mostoha éghajlat alatt csak zabot, rozsot, árpát, burgonyát termel. A gabonát a rövid nyár miatt gyakran éretlenül kell levágni, és így megszáritani. A nyár rövideége és hűvössége okozza, hogy Finnországban nincs búzatermés. Ezért hiányzik a kukorica is. (Már Németország északi részein sem terem.)

A termelés egyoldalúságát az is növeli, hogy a finn gyermek nem örülhet a nálunk oly gazdag nyári és őszi gyümölcsszüretnek. Csak az ország délnyugati sarkában terem nagyon kevés gyümölcsféle.

Vajjon elég volna-e még ennek a ritka lakosságnak is — az a jövedelem, melyet az állattenyésztés és a szegényes földművelés nyújt? Nem! Ásványa sincs sok az országnak! Hova fordul tehát a lakosság? Igazi *nemzeti érték itt az erdőség!* Azt lehet mondani, hogy a finnek a fából aranyat csinálnak!

A fenyőerdőket gondosan kitermelik és a levágott törzseket télen a vizek közelében összegyűjtik. Tavaszi olvadáskor

aztán megindul a fa vándorlása. Tavakon, folyókon, zuhata-  
gokon ereszkedik alá a fa a fűrésztelepekre. A tutajozásban és  
a tömérdek fa terelésében a finnek bámulatosan ügyesek. A  
vízierőkből villamosságot fejlesztenek, ezzel mozgatják a fű-  
résztelepek gépeit. Innen a fa, fűrészelt fa (félgyártmány) alak-  
jában már piacra kerül. (Bútor, épületfa.) De a fa másirányú  
feldolgozásban is részesül a *papír- és cellulozegyárakban*. Ezek  
a termékek az ország legfontosabb és nagy jövedelmet bizto-  
sító *kiviteli cikkei*.

Finnország gyártelepei nagyszabásúak, modernek, tiszták;  
ezek egy művelt és szorgalmas termelő nép nagyszerű munka-  
helyei.

Kik lakják az országot? *Finnek*, északon *lappok*. A lakos-  
ságnak 1/10 része *svéd*.

A velünk rokon finn nép hazáját a természet mostohán lát-  
ta el. Ez a nép azonban elszánta magát egy hősies és becsüle-  
tes küzdelemre: felvette a harcot a természettel, a mostoha vi-  
szonyokkal. A svédektől átvett magas művelődése és jellemé-  
ben rejlő kitartó szorgalma révén meg is nyerte ezt a harcot:  
*él ezen* a mostoha tájon és szereti azt a földet, melybe annyi  
munkát befektetett. Művelődésében magasabbra emelkedett,  
mint sok más nép, amely a természet bő áldásaiban dúskálhat.  
A finn nép élete egyszerű, józan és szerény. Legelterjedtebb  
építkezési mód a faház. A parasztházban is találni könyvtárat  
és mindenütt használatnak örvend a *sauna*, a finnek jelleg-  
zetes gőzfürdője. (Megtüzesített kövekkel fejlesztik a gőzt.) Sze-  
retik és ápolják a sportot. (Finn olimpiai bajnokok.) Protes-  
táns vallásúak (evangélikus) és társadalmi különbségeket nem  
ismernek.

6. Figyeljük meg a térképen, hol épültek nagyobb váro-  
sok? A tanulók azt is megmondják, miért vannak ezek a ten-  
gerparton és a délebbi tájakon! Ezután leolvassák a főváros és  
a fontosabb települések nevét. A főváros, *Helsinki* (270.000) grá-  
nitsziklákra épült. (Kép. A főváros kikötőjében lekoptatott ser-  
ek láthatók. Cholnoky: Európa.) A városokban az építőanyag  
is gyakran gránit. A többi kikötő: *Turku*, *Oulu* és a legfonto-  
sabb *Vuopuri*, melyet sajnos, legutóbb az oroszok megszállottak.  
A tövidéken Tampere ipari város. A többi település kisebb fal-  
vak, — vagy északabbra elszórt tanyákból áll.

*Összefoglalás.* Házi feladat: az iskolában készült vázlatba  
a tanulók otthon bejegyzik a tanult városokat.

*Udvarhelyi Károly*

# Ásványtan - vegytan.

## A mészkő.

Tanítás a polgári iskola IV. osztályában.

Eszközök és anyagok.

Egy-egy munkacsoport részére: Mészkődarab, sósav, cseppentő, vasszeg.

A tanár részére: Különböző színű mészkövek, mészkőszirt képe, mészkőpor, szódavíz, próbacsövek, láng, kazánkő (vízkő), sósav, cseppentő, iszap, sósvíz, két pohár, csigaház, kagylóhéj, igazi kréta, Foraminiferák mészváza mikroszkóp alatt, fehér és színes márványok, köz. mészpát, kettőzőpát, mésztuffa, mésztuffával bevont virágsokor, cseppkövek, cseppkőbarlang képe, a 8. kísérlethez szükséges eszközök és anyagok.

I. Előkészítés.

a) Számonkérés. A Na és K fontosabb sói...

b) Élménynyújtás. A kiosztott mészkődarabok is sóvegyületek, de bennük a fém nem Na vagy K, hanem kalcium ( $\text{Ca}=\text{}$ ). Az ezüstfehér-színű és könnyű kalcium fémet a gyakorlati életben nem használják. (De annál inkább használják a mészkövet: nagyobb épületek alapozására, lépcsők és szobrok készítésére.)

II. T á r g y a l á s.

Állapítsátok meg — a próbacsőben levő sósav segítségével —, mi a mészkő savmaradéka?

1. Kísérlet. Mészkő + sósav. (Pezseg:  $\text{CO}_2$  száll el: a mészkő karbonát =  $\text{CaCO}_3$ .)

Állapítsuk meg a lejátszódó vegyi folyamatot.

( $\text{CaCO}_3 + 2\text{HCl} = \text{CaCl}_2 + \text{H}_2\text{CO}_3$  — A sósavból azért vettem két Cl-atom szükséges. — Azért pezseg a mészkőre cseppentett sav, mert a képződött szén-sav egy légnyomáson vízre és elillanó  $\text{CO}_2$ -re bomlik.)

2. Kísérlet. Állapítsátok meg körömmel és vasszeggel a keménységét. (Körömmel nem, de vasszeggel karcolható.)

Előfordulása. (Az Alpok északi és déli részében összefüggő vonulatot, a Kárpátokban csak elszigetelt szirteket alkot. — A Kárpátok legvadregényesebb tájai a meredek falban megálló mészkőszirtek, melyek legtöbbször lovagvárak romjai láthatók (Trencsén, Beckó, Árvavár.) — Képszemléltetés.

3. a) Kísérlet. A porrá tört mészkövet kútvízzel összerázom. (Leülepedik: nem oldódik.)

b) A porrá tört mészkövet szódavízzel rázom össze. (A szén-savas víz oldja.)

c) Az oldatot hevítem. (A mészkő ismét kivált.) De melegí-

tés nélkül is kiválik a mészkő az oldatból, ha huzamos ideig állani hagyjuk.

Értelmezés: A tiszta vízben oldhatatlan  $\text{CaCO}_3$  azért oldódik szénsavas vízben, mert a mészkő a szénsavval kétszershénsavas-kalciummá egyesül. ( $\text{CaCO}_3 + \text{H}_2\text{CO}_3 = \text{Ca}(\text{HCO}_3)_2$ ), ami pedig a vízben oldódik. (A kétszershénsavas-Ca azonban a szénsavat könnyen leadja és visszaalakul  $\text{CaCO}_3$ -má.

4. Kísérlet. Kazánköre sósavat cseppentünk. (Pezseg-mészkő.)

Hogyan kerül mészkő a kútvízbe, és miért válik ki belőle? (A földbe szivárgó esővíz már a levegőben is, de méginkább a korhadó anyagokat tartalmazó talajban sok  $\text{CO}_2$ -ot vesz magába s ez a szénsavas víz a talaj mészkőanyagából sokat felold. — A kútvíz mészkőtartalma már a hosszú állás alatt is kiválik (az ivópohárból elpárolgó víz mésztartalma a pohár falára rakódik), de méginkább hevítés hatására (vízkő a takaréktűzhely mosogatóvíz-melegítőjében.) — Kapcsolat a keményvízről tanultakkal. (Lásd: Vegytanítás a cselekvő iskolában c. munkám 45–47. oldalán.)

*Hogyan keletkeztek a mészkőhegyek?*

Nagyobb esőzéskor és hóolvadáskor megfigyeltétek már, hogy a Tisza vize sokkal zavarosabb, mint egyébkor. (Sok homokot, lösz és iszapot (agyagot) hord ilyenkor.) A folyóvizekben — különösen áradáskor — nagymennyiségű kétszershénsavas-Ca is van feloldva. Áradáskor sok iszap az árterületen rakódik le, de legnagyobb mennyisége a sósvízű tengerbe folyik.

5. a) Kísérlet. A pohárba helyezett iszapot kútvízzel felkavarom. (Az iszap lassan ülepedik le.)

b) Megismétlem a kísérletet, de sósvízzel. (Az iszap gyorsan ülepedik le. — A sósvízű tengernek gyorsabb a tisztító hatása, mint az édesvízű folyóknak.)

A tengerbe kerülő mészkő jórészt az élővilág használja fel. (Leginkább a mészvázú állatok: csigák, kagylók, tengeri tüskésbőrűek, korallok, mészvázú véglények.)

6. Kísérlet. Csigaházra, kagylóhéjra és igazi krétára sósavat cseppentek. (Pezseg: mészkő.)

Az elpusztult állatok fenékre süllyedt mészváza évmilliók alatt vastag mészkőréteggé tömörül.

Szemléltetés: Mészkő, melyben csigaházak és kagylóhéjak találhatók.

Mikroszkópi szemléltetés: Foraminiferák váza. (Mészvázú véglények csigaházhoz hasonló és likacsos váza. — Ezekben a likacsokan dugta ki a véglény protoplazmanyúlványait.)

Azt pedig tanultátok a földrajzban, hogy Földünk mai térképe csak pillanatfelvételnak tekinthető. (A tengerek és szárazulatok eloszlása az idők folyamán változott: a Földközi-tenger helyén szárazföld volt, a Magyar-Alföld helyén pedig

tenger, stb. — A hajdani tengerfenék egyes helyeken a felszínre került.) Ezek után nem csodálkozunk azon, hogy az Alpokban még 3000 m magasságban is találunk olyan mészkőszirteket, amelyekben csigaházak, kagylóhéjak és egyéb tengeri állatok mészváza van beágyazva.

Vannak különböző színű mészkövek: szürke, vörös, fekete, tarka stb. (Idegen anyagok festették meg.)

Szemléltetés: *Fehér és színes márványok.*

7. *Kísérlet.* Márvány + sósav. (Pezseg: karbonát.)

A márvány is  $\text{CaCO}_3$ , csak hogy *kristályos szerkezetű.* (Azért csillog — különösen a fehér márvány —, mert kristálylapjai a fényt visszaverik. Olyan a szerkezete, mint a süveg-cukoré.)

Legértékesebb a fehér márvány. (A carrarai a leghíresebb.) Carrarában mintegy 100 márványbánya van. Ma már nem robbantással fejtik, hanem motorral hajtott végtelen sodronyfűrészsel darabolják föl kisebb tömbökre vagy lapokra. (A sírkőfaragónál láttuk a sodronyfűrész működés közben: a fogatlan acélszalag által vájt barázdába időnkint homokot szórtak és vizet permeteztek a penge alá. — Ugyanekkor megfigyeltük azt is, hogyan fényesítik a márványlapokat: a finom homokkal behintett márványlapot acél csiszolólapokkal dörzsölték.)

A szegedi Erzsébet királyné-szobrot carrarai márványból faragta a művész. (Miért fődik le télen üveglablakú deszkabódéval?) A márványszobrok nem hosszúéletűek: nyáron is, de méginkább télen, amikor huzamos időn át hó borítja, gyorsan pusztulnak. (Az esővíz és a hólé bizonyos mennyiségű savat (szénsav, kénessav, salétromsav) is tartalmaz, és ha lassan is, de biztosan oldja a márványt.) Különösen nagyvárosokban, ahol sok a gyár, pusztulnak gyorsan a márványszobrok. Ha alkalmatok nyílik, nézzétek meg a budapesti Vörösmarty-szobrot, látni fogjátok, hogy a savas vizek mekkora pusztítást vittek véghez rövid pár évtized alatt.

A fehér márványt leginkább szobrok készítésére, a színes márványokat inkább az építészetben használják. A színes márványban látható fehér erek anyaga kvarc.

Hazánk földjén fehér márványt Szárhegyen (Csík-m.) és Ruszkcán (Krassó Sz.-m.) (rózsaszínbe hajló), színeset pedig Siklóson és Piskén fejtenek.

A nagy kristályú  $\text{CaCO}_3$ -okat *mészpátnak* nevezzük. — Szemléltetés. (Rombuszlapokkal határolt átlátszó kristály.) A mészpát egyik fajtája a víztiszta *izlandi vagy kettőzöpát.*

Szemléltetés. Kettőzöpátot helyezek a papírra nyomott pontra. (Két pontot látok.)

*Az édesoizi mészkő vagy tuffa.* — Szemléltetem. — A mészkőrétegen átfolyó vízből a feloldott mészkő kiválik (egy



szénsavat veszít) és idők folyamán vastag réteggé halmozódik fel. Így keletkezett a budai Várhegy is.

Szemléltetem a mésztuffával bekérgezett virágcsokrot. — A margitszigeti forrás vizében oly nagymennyiségű mészkő van feloldva, hogy a vízbe helyezett tárgyak pár nap alatt mészkőréteggel vonódnak be.

Szemléltetem a *cseppkővet* és igazolom, hogy mészkő. — Egyik-másik tanuló elmondja a cseppkőbarlangban szerzett ismereteit, élményeit. — (Képszemléltetés. — Cseppkövek csak barlangokban bővelkedő mészkőhegyekben keletkezhetnek. A mészkőhegy telve van finom repedésekkel s a repedésekbe szivárgó szénsavas esővíz meszet old magába. A barlang mennyezetén előbukkanó és ott veszteglő kétszerszénsavas-Ca-ból szénsav távozik el s a  $\text{CaCO}_3$  karikaalakban kiválik. További cseppekből kiváló karikák a cseppkővet növelik. Ha a cseppek átszivárgása gyors, akkor a földre is esnek cseppek és a kivált mészkő alulról törnyosodik fölfelé. A mennyezetről alácsüngő cseppkövek csöves szerkezetűek, az alulról fölfelé nyúlók tömörek. — A tudósok megfigyelése szerint ahhoz, hogy 1 mm-t nőjjön a cseppkő, 15 év munkája szükséges. Erre gondoljatok, amikor majd cseppkőbarlangban jártok, — becsüljétek meg a természet szemkápráztató munkáját és ne tördeljétek le a cseppkővet.

Hazánk fontosabb cseppkőbarlangjai: Aggtelek, Lillafüred, Rév. Az aggteleki barlang Európa legnagyobb (22 km hosszú) és legszebb cseppkőbarlangja. Különösen szép a visszacsatolt részen fekvő szakasza (Kecső-Domica), mert cseppkövei üde fehér-rózsaszínben ragyognak, nem füstösek, mint a régen feltárt rész cseppkövei (annakidején fáklyákkal világítottak).

A különféle mészkarbonátokat porrá őrölve állati takarmánynak (csonterősítő) és műtrágyának is használják. A nagyon kötött agyagos és szikes talajok mésztrágyázással megjavulnak, szerkezetük meglazul.

8. *Kísérlet.* Sűrű mésztejjel bekent, majd megszáritott  $(\text{Ca}(\text{OH})_2 - \text{H}_2\text{O} + \text{CO}_2 = \text{CaCO}_3)$  üveglapra helyezzünk egy-két csírás gabonaszemet. Fedjük le a magvakat vízbe nyúló itatópapirossal, nyomtassuk le üveglappal és kössük át cérnával. (A bemeszelt üveglapon jól látszik a gyökér mészoldó hatása. — A gyökérszőrők által termelt sav feloldotta a meszet s az oldatot a gyökérszőrők felszívták.)

*Jeges Sándor*

# Mennyiségtan.

## Algebrai mennyiségek osztása.

3. óra.

### *Többtagú mennyiségek osztása egytagúval.*

#### *I. Számonkérés.*

1. A házi feladat ellenőrzése.
2. Egytagú viszonyított mennyiségek osztásának gyakorlása.

#### *II. Előkészítés.*

Számítsátok ki fejben, hogy mennyi 476-nak a fele! (238.) Hogyan számítottátok ki? (400 fele 200, 70 fele 35, 6 fele 3;  $200 + 35 + 3 = 238$ ). Az osztást tehát az osztandó felbontásával csináltátok meg. A számítás menete írásban így fejezhető ki:

$$476 : 2 = (400 + 70 + 6) : 2 = 200 + 35 + 3 = 238$$

A zárójelben háromtagú mennyiség áll. Ezt egytagú mennyiséggel kellett elosztani. Hogyan végeztük el az osztást? (Az osztandó mindhárom tagját elosztottuk az osztóval.) Hogyan osztunk tehát többtagú mennyiséget egytagúval? (A többtagú mennyiség minden tagját elosztjuk az egytagú osztóval, majd a kapott részhányadosokat összeadjuk.)

#### *III. Célkitűzés.*

Alkalmazzuk ezt a szabályt algebrai mennyiségekre is!

#### *IV. Alkalmazás.*

$$(8a + 10b + 14c) : 2 = 4a + 5b + 7c.$$

Miért kell az osztandót zárójelbe tennünk? Mit jelentene a kifejezés zárójel nélkül? — Lehet-e a hányadosban összevonni? Miért nem?

$$(18x - 12y + 6z - 9) : 3 = 6x - 4y + 2z - 3.$$

$$(35a - 7b - 14c + 7) : (-7) = -5a + b + 2c - 1.$$

$$(3a^4 + 7a^3 + 10a^2 - 2a) : a = 3a^3 + 7a^2 + 10a - 2.$$

$$(12x + 18x^3 + 6x^5) : 6x = 2 + 3x^2 + x^4.$$

$$(12c^6 - 4c^5 + 8c^4) : (-4c^3) = -3c^3 + c^2 - 2c.$$

Mennyi e hányados értéke, ha  $c = 4$ ?

$$-3c^3 + c^2 - 2c = -3 \cdot 64 + 16 - 2 \cdot 4 = \\ = -192 + 16 - 8 = -184.$$

$$(15ax^2 + 20a^2x^3 - 10a^3x^4) : 5ax = 3x + 4ax^2 - 2a^2x^3.$$

$$(9x^5y^2 - 12x^4y^3 + 21x^3y^4) : (-3x^3y^2) = -3x^2 + 4xy - 7y^2.$$

$$(20a^5 - 18a^4x + 10a^3x^2) : (-4a^3) = -5a^2 + 4 \cdot 5ax - 2 \cdot 5x^2.$$

$$(2c^4 + 3c^3 - 4c^2 - 6c) : c^3 = 2c + 3 - \frac{4c^2}{c^3} - \frac{6c}{c^3} =$$

$$= 2c + 3 - \frac{4}{c} - \frac{6}{c^2}.$$

$$(16a^3 - 21a^2 - 5a + 6) : 6a^2 = \frac{16a^3}{6a^2} - \frac{21a^2}{6a^2} - \frac{5a}{6a^2} + \frac{6}{6a^2} =$$

$$= \frac{8a}{3} - \frac{7}{2} - \frac{5}{6a} + \frac{1}{a^2}.$$

A feladatot két lépésben oldottuk meg: az első lépésben az osztandó egyes tagjainak és az osztónak hányadosát törtalakban kijelöltük, a második lépésben az egyes törteket egyszerűsítettük. Az első lépést el is hagyhatjuk.

$$(12b^4 + 16b^3 - 4b^2 - 8b) : 16b^3 = \frac{3b}{4} + 1 - \frac{1}{4b} - \frac{1}{2b^2}.$$

$$(8a^5 + 6a^4n^2 + a^3n^4 - 3a^2n^6) : 4a^2n^3 = \frac{2a^3}{n^3} + \frac{3a^2}{2n} + \frac{an}{4} - \frac{3n^3}{4}.$$

$$\frac{6x^6y^3 - 18x^5y^2 - 24x^4y + 9x^3}{12x^3y^2} = \frac{x^3y}{2} - \frac{3x^2}{2} - \frac{2x}{y} + \frac{3}{4y^2}.$$

$$\frac{a^3 - 8a^2b + 16ab^2 + 12b^3}{-4ab^2} = -\frac{a^2}{4b^2} + \frac{2a}{b} - 4 - \frac{3b}{a}.$$

## V. Összefoglalás.

Miről tanultunk a mai órán? Hogyan osztottunk többtagú algebrai kifejezést egytagúval? — Ismételjük át még egyszer, hogyan osztunk egytagú kifejezést egytagúval!

## VI. A házi feladat kijelölése.

Házi feladatul a tanulók a könyvből kapnak példákat. A lapszámot és a példák számát bejegyzik füzetükbe.

4. óra.

Az osztás gyakorlása.

(Óravázlat.)

## I. A házi feladat számonkérése.

A példák megoldását egy-egy tanuló hangosan felolvassa.

## II. Gyakorlás.

1. Egytagú mennyiségek osztása.
2. Többtagú mennyiségek osztása egytagúval.
3. Összetett példák:

$$(16a^5 + 20a^4 - 8a^3) : (4a^3) + 5a^2 - 19a + 7 = \\ = 4a^2 + 5a - 2 + 5a^2 - 19a + 7 = 9a^2 - 14a + 5.$$

Helyettesítés:  $a = 8$ .

$$15x - 10x^2 - 3x^3 - (30x^2 - 18x^3 + 6x^4) : (6x^2). \\ (20y^7 - 15y^6 - 10y^5) : (5y^4) + (4 - 3y) \cdot (y^3 + 6y).$$

Stb.

## III. A házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

# Természettan

## A mágnes és a mágneses erő tulajdonságai.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

Kivonat „Kísérleteztető fizikatanítás” című könyvemből:

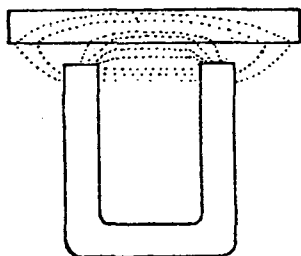
Alig van a fizikának olyan részlete, amely annyira alkalmas volna a kísérleteket teljesen a tanulók kezére bízni, mint a mágnesség fejezete. Ez a rész könnyűsége és érdekessége miatt a tanulónak nagyon kedves, a hozzávaló eszközök előteremtése is a legkevesebb anyagot és fáradságot kívánja.

Ez az oka, hogy sok külföldi tankönyv és vezérkönyv a mágnességre vonatkozó ismereteket nem az utolsó előtti helyen tárgyalja. Legerősebben érvényesül ez az előtérbe helyezés W. Wurthe rendkívül értékes vezérkönyvében (Vorbereitungen für den Unterricht der Naturlehre; Physik.), amelyben a sorrend: hőtan, mágnesség, hangtan, fénytán, mechanika és dinamika, elektromosság.

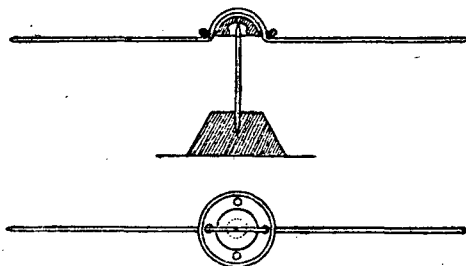
Állandó mágneseket készíthetünk vastagabb kötőtűkből, vagy megfelelő hosszúságúra feldarabolt esernyődrótokból. Fél kötőtű hosszú mágnesek a legmegfelelőbbek.

Ha az anyagiak megengedik, alakban megfelelőbb és az elektromosságban is használható vasmagokat, illetőleg mágnespatkókat készíthetünk kovácsnál. A nálunk használt lágyvasmagokat és formálás után edzett másnespatkók alakját az 1. ábrán láthatjuk. Készültek 1 cm átmérőjű, úgynevezett gömbvasból. A száruk belső hossza  $4\frac{1}{2}$  cm, a száruk kö-

zött levő belső rés szélessége 2 cm. Az edzett patkók mágnesezését vagy állandó mágnessel, vagy elektromos úton végezzük. Megfelelő nyílással bíró szolenoid tekercset készítünk szigetelt huzalból, s mágnesezés céljából ebbe toljuk az acélozott patkók egyik szárát. A tekercsbe 4–5 voltos telepet kapcsolunk. Akkumulátor használata esetén megfelelő ellenállást kell közbeiktatni, nehogy rövidzárlat, az akkumulátor túlterhelése tönkretegyje az akkumulátorokat.



I. ábra.



II. ábra.

Varró- vagy gombostűre helyezhető olcsó és könnyen elkészíthető eszközt ír le a német Geilenkeuser. Ezt, mint galvanoszkópot használhatjuk később is. A hozzávaló anyagok: kékre futtatott hajtű, patentkapocs, varró- vagy gombostű, dugódarab és kerek kartonpapír-darab. Olyan patent-kapcsot keressünk, amelynek kidudorodó gömbi része nincs átlukasztva. Az összetartozó kapocspár közül a nagyobbik, a rugós fél felül meg legjobban. Ennek két szemközti lukján a kékre edzett hajtűnek kb.  $5\frac{1}{2}$ –6 cm-es darabját átdugjuk meghajlítás után. A tű két szárát azután kétfelé hajlítjuk. Ügyeljünk, hogy a tű hajlata szoruljon a kapocs gömbi részéhez. Ha ez kész, esetleg még magunk külön edzük (lámpa izzóvá tesszük és hirtelen hideg vízbe, vagy olajba dobjuk). Ha ezt az utólagos edzést nem csináljuk meg, akkor minden használatba vétel előtt meg kell győződnie, eléggé mágneses-e még, nem fordultak-e meg a sarkok; szükség esetén újra átmágnesezzük. Jó, ha az egyik végükre kevés festéket kenünk, hogy a déli és északi sarkát a tanulók könnyen megkülönböztethessék. A kiegyensúlyozáshoz csiptetőfogó, vagy rossz olló és fémreszelő szükséges, hogy a tű hegyére helyezett mágnesű vízszintes helyzetűvé legyen.

Akár a tanár végzi a bemutató kísérleteket, akár a tanulók végzik azokat, a tanítás menete, egyes lépései azonosak lehetnek. A tanulókísérleteknél azonban olyan körülményekre is figyelmeztetni kell a tanulókat, amelyeket a tanár saját kísérleteinél, bár azokat figyelembe vesz, nem mond meg a tanulóknak. Még a legpontosabban megadott utasítások dacára

is gyakori dolog, hogy a tanulók egyik-másik csoportja rosszul fogja meg az eszközt. Három dolgot kell ilyenkor szem előtt tartania a tanárnak. 1. Szabatosan, érthetően és részletesen kitűzni a kísérlet célját; 2. a kísérlethez elegendő időt adni nem annyira a tanulók miatt, hanem hogy a tanár meggyőződhessen a helyes kivitelről; 3. a látott hibákat megbeszélve a kísérlet megismétlésére szólítani fel a tanulókat. Az is szükséges a tanulók kísérletezése alkalmával, hogy minden egyes kísérleti lépés után az eredmény megállapítása előtt le-tétessünk a tanulókkal minden kezükben levő eszközt. Erre különösen itt van szükség, ahol az eszközökkel sok „játék” lehetséges. Bár ezek haszna sem tagadható el, de a szükséges egyöntetű megbeszélést zavarják. A tanár egyéniségén múlik, hogy ezt veszekedés nélkül elérje. Határozott, de nyugodt fel-lépés, minden kis rendzavarásra elhallgató szó, eléri célját.

Az e tételre vonatkozó tanítási tervezetünket a tanulókí-sérletek alapulvételével mutatjuk be.

*Eszközök és anyagok.* 1. Iránytű tokban, szélrózsával. 2. Nagyobb, tok nélkül álló iránytű (egy egész hajtűből készí-tető). 3. Magyarország kézi térképe. 4. Egészen apró vasszegek. Vasreszeléket csak az erővonalakhoz használjunk, de ne a mág-nes vonzásának kimutatására, mert a lágyvas remanens mág-nessége zavart okozhat. 5. Rézszeg. 6. Mágnesrúd, vagy mág-nespatkó. 7. Különböző anyagú lemezek, vagy kis darabkák: alumínium, ón, ólom, papír, fű, üveg, stb. Esetleg nikkal pénz-darabok (háború előtti 10 és 20 filléresek). 8. Magnetit. 9. Se-lyempapírba csomagolt kis vasszeg. 10. Kb. 12×15 cm rajz-lap-darab. 11. Vasreszelék.

### *I. Bevezetés.*

Nézzétek meg a térképen, Szegedtől melyik világtáj felé esik Pusztaszer, vagy Csongrád! (Minden iskola a maga hely-zetéből és a körülötte fekvő községekből indul ki.) Csukjátok be a térképet! Most mutassatok karotokkal Pusztaszer, Csong-rád fel! (A tanulók különféle véleményen vannak, lassankint próbálnak tájékozódni a világtájak fekvése felől.) Miért ez a találgatás, hiszen megnéztétek a térképet és jól mondtátok a helységek fekvését? (A térkép nem elegendő a tájékozódáshoz, ismerni kell a világtájak helyzetét is.) Van egy kis eszköz, amelyik ügyesebb, mint ti, könnyen megmutatja az észak-déli irányt! (Az iránytű.) Vizsgálj meg és mondd el, miből áll!

Itt az asztalon is van egy nagyobb iránytű. Fordítsuk el az állványát! (Ha a tű kilendül is a helyéből, de kevés im-bolygás után ismét az előbbi irányba helyezkedik el.) Vajjon mi kényszeríti az iránytűt, hogy mindig ugyanabba a hely-zetbe fordul? Mi lesz tehát legközelebbi dolgunk?

*Megvizsgálni az iránytű tulajdonságait.*

### *II. Tárgyalás.*

1. Az egyik dobozban apró szegek vannak. Vegyünk ki

ezekből egyet és közelítsük a tű hegyéhez oldalról. (Ha a kísérletet a tanulók végzik, minden szót jól kihangsúlyozni, esetleg újjaink hegyével mutatni, mert közelítés helyett hozzányomják a tűhöz a szeget, vagy a tű vonalában közelítik meg, s így nem vehetik észre a vonzó hatást. Ha valamelyik csoport jelzi az eredményt, adjunk még időt, hogy a többi is megfigyelhesse a jelenséget.)

Mit tapasztaltatok? (A szeg kitéríti az iránytűt észak-déli irányából.) Taszítja, vagy vonzza?

Első kísérletünkben tehát mi a tanulság? (A szeg vonzza az iránytűnek mind a két végét. Itt még nem kell a tárgy neve helyett a tárgy anyagának kiemeléséhez ragaszkodni. Későbbi kísérlet mutatja meg, hogy nem a szeg, hanem anyaga, a vas a döntő.)

2. Vizsgáljuk meg, vajjon fordítva, az iránytű vonzza-e a szeget? Hogyan kell ezt a kísérletet végezni? (Az iránytűt le vesszük tartójáról és hegyével hozzáérünk a szeghez.)

Mit állapíthatunk meg? (Az iránytű is vonzza, sőt fel is veszi a szeget.)

A szeg vonzza az iránytűt, de az iránytű is a szeget. Hogyan fogalmazhatnánk meg ezt rövidebben? (A szeg és az iránytű között a vonzás kölcsönös.)

3. Vegyük ki a dobozból a rézszeget és ismételjük ezzel is az előbbi két kísérletet! (Nincs közöttük vonzás.)

Helyes-e tehát, ha azt mondjuk, hogy az iránytű és „a szeg” vonzzák, vagy nem vonzzák egymást? (Nem a tárgy a lényeg, hanem az anyaga.) Hogyan mondjuk tehát helyesen az első két kísérlet megállapítását? (Vas és iránytű között a vonzás kölcsönös.)

Vegyetek elő más vas tárgyakat és ismételjétek a kísérleteket! (Író toll, zsebkész, ceruzavédő, stb.)

4. Ennek az U alakú vasnak hasonló tulajdonsága van. Próbáljuk ki! (Az acélmágnest mutattuk fel.)

5. Ez is vonzza a vasat, de a rezet nem. Mit szükséges most tovább vizsgálni? (Milyen anyagokra van vonzó hatása. Az egyes anyagokat felmutatva megnevezzük: ez alumínium, ez ón, ez ólom, stb. Csak a közismert anyagok megnevezése, mint papíros, üveg, fa, stb. szükségtelen. Az anyagok között szerepelhet, bár gyakorlati szempontból nincs nagy jelentősége a dolognak, a nikkellal is. A háború előtti 10 és 20 filléres pénzdarabok nagyobb nikkeltartalmuknál fogva erre a kísérletre alkalmasak. A világháború végén megjelent ilyenű pénzdarabok vasból készültek. A maiak nikkeltartalma oly csekély, vagy semmi, hogy a mágnes rá hatástalan. A kobaltot, mint a tanulók előtt teljesen ismeretlen, a gyakorlatban közönségesen nem szereplő anyagot elhagyjuk. Nikkellal pénzdarabok használata esetén még hallhatjuk a tanulók egyikétől-másikától, hogy vonzza a mágnes a „pénzt” is. Erre legjobb felvilágosító esz-

köz, ha az illető tanulónak azonnal odanyújtunk bronz-, ezüst-, vagy papírpénzt, hogy emelje fel mágnesével. Ha a tanulók által használt mágnesek teherbíró képessége kicsiny, akkor a különböző anyagból csak kicsiny darabokat adunk.)

Több mint kétezer éve találtak először olyan vasércet Kiszíának Magnézia nevű városa mellett, amely ugyanilyen tulajdonságot mutat. Erről nevezték el ezt a tűneményt mágnességnek és az ilyen tulajdonságú acélt mágnesnek. (Ha a fizikai vagy vegytani szertárban van, bemutatjuk. A magnetit gyakran elveszti mágnességét, vagy legyöngül annyira, hogy még a durvább vasreszeléket sem veszi fel. Megbocsátható kegyes csalás, ha az ilyen magnetitet tanítás előtt átmágnesezzük szolenoiddal.)

6. Egy kicsiny papírgombóc is van anyagaink között. Ezt a mágnes felveszi! Hogyan lehetséges ez, holott azt láttuk, hogy a papírost nem vonzza? (Belsejében vasdarabka van.) Tehát anélkül, hogy a mágnes közvetlenül érintkezne a vassal, hat rá, ereje áthatol a papíron. Mit kell megvizsgálnunk? (Más anyagon áthatol-e? Különböző anyagú lemezre vasszögecskét helyezünk és a lemez alatt vezetett mágnessel sétáltatjuk.)

Mit állapíthatunk meg? (Minden anyagon áthatolt a mágnes ereje, csak a vaslemezen nem.)

7. Fekteszük mágnesünket az asztal lapjára és helyezzünk rá egy rajzlapdarabot! 30—40 cm magasból, mintha levest szólnánk, hintsünk erre vasreszeléket! Mit látni? Miért helyezkedik el a reszelék szép rendben? (Mert a mágnes ereje áthatol a papíron.) Figyeljük meg, honnan indulnak és hogyan haladnak ezek az úgynevezett erővonalak? (A mágnes végénél beljebb indulnak. A patkó sarkai előtt ívben hajlanak át, a száruk között párhuzamosak.) A kiindulási pontokat a mágnes sarkainak nevezzük. Rajzoljuk le a mágnest és erővonalait!

8. Tegyük össze sarkaival két mágnespatkót, aztán próbáljuk széthúzni, majd ismételjük az egyik patkó megfordítása után! Mit tapasztalni? (Egyik helyzetben vonzzák egymást, másikban nem. A tanulók a kísérletet két csoport közös munkájával csinálhatják; de adjunk időt, hogy ne csak a csoportnak egyetlen tagja próbálhassa meg.)

Két iránytűnk közül vegyük le az egyiket és úgy tartsuk ujjaink között, hogy az északra mutató vége álljon előre. Közelítsük a tűn levő iránytű egyik, majd másik végéhez; ne közelebb egy cm-nél! Mit tapasztaltatok? Most a kezetekben levő iránytű déli sarkával közelítsetek a másik tű két sarkához!

Ugyanaz a fajta mágnesség van a mágnes két sarkán? Ezért nevezzük az egyik sarkot északinak, a másikat délinek.

A kísérlet eredményét hogyan lehetne legrövidebben megfogalmazni? (Egynevű sarkok taszítják, különnevűek vonzzák egymást.)

N, itt van egy vasdarab. Állapítsd meg az iránytű segítségével, melyik ennek az északi sarka! (Mágnesezetlen tűt, vagy



vasszeget adunk a kezébe. Természetes, hogy az iránytűnek bármelyik sarkához közelít a tanuló, vonzani fogja azt. A tanulók mindjárt készen vannak az ítélettel: ha az északi sarokhoz közelített, akkor a kérdéses tárgy kiálló végét a déli sarkának fogják kinevezni.) Közelíts ugyanezzel a sarokkal az iránytű másik végéhez is! (Biztosra vehetjük, hogy a tanulók nagy része még most sem jön rá, hogy azt pedig tisztánia kellene.)

Itt a másik tárgy. Keresd meg ennek is a sarkait! (Ekkor mágnesezett tűt adunk kezébe. Kiderül, hogy ez az egyik sarkot vonzza, a másikat taszítja. Hasonlíttassuk össze most a két kísérletet. Végeredmény: amelyik mindkét sarkot vonzotta, annak nincsen mágneses sarka, vagyis nem mágnes. A mágnesesség bizonyítéka csak a taszítás, vagy pedig, hogy apró vas-tárgyat vonz.)

### III. Összefoglalás.

**Alkalmazás.** Mire használhatja a cipész, a szabó műhelyében a mágneset? (Vasszögek, tűk összeszedése.) Mire használhatja a bádogos? (Vajjon a fémlemez, más szóval bádog vas-, vagy más bádog.)

*Matzkó Gyula*

## Kézimunka (szlőjd)

### A könyv fűzése és bekötése.

Tanítás a polgári iskola II. és III. osztályában

III. közlemény.

#### *A könyv fűzése.*

7—8. óra.

**Számonkérés:** Az előző órákon hallott, megfigyelt és elvégzett munka rövid összefoglalása.

A folytatólagos munka előkészítése és kapcsolása: Az előzők és vendéglapokat felragasztottuk. Minden növendékünk tudja, hogy ezek a lapok milyen fontos szerkezeti részét képezik az elkészítendő könyvnek. A füzetek hátának befűrészelése is megtörtént. Növendékeinkkel állapíttatjuk meg a következőket: Miért fűrészeltük be a könyv hátát? Az öt fűrésznymok közül a két szélső miért keskenyebb s a három belső miért szélesebb? Milyen új anyagokat szereztünk be a mai órára, hogy munkánkat zavartalanul tovább folytathassuk?

Ezen megállapítások után, tanár egy fűzéshez előkészített keretes fűződeszkát mutat be. A gerinczsinegek feszesen állanak s a könyv egy befűrészelt füzet a fűződeszkán fekszik. A há-

rom belső fűrésznym mélyedésében benne ül a három feszes zsineg. A füzet feje balkezünk, a talpa jobbkezünk felől esik. A két szélső és keskenyebb fűrésznym szabadon áll. (I. tábla 8. ábrája.) A bemutatott keretes fűződeszka alapján tanár ismerteti a leegyszerűsített fűződeszkát. (9. ábra.) Itt a három belső fűrésznym helyén három szöget verünk a deszkába. A három szög a gerinczsineget helyettesíti. Ha vékony szögre fűzünk, nagyon nehéz a vastag gerinczsineget a szög helyére befűzni. A célnak legmegfelelőbb szögeket hengeres esernyődrótból készíthetjük. Az esernyődrótból készült szögek rugalmasak és kellő vastagságúak. Az acél esernyődrótot 8 cm hosszú darabokra vágjuk (hidegvágóval) s a drót darabkák egyik végét reszelővel vagy csiszolókorongon kihegyezzük. — A szögek beverését a következőképen végezzük. A fűzendő könyv egy már befűrészt füzetét úgy helyezzük a deszkára, hogy a füzet háta 0,5 cm-re párhuzamosan fusson a deszka szélével, a szögek hegyét a három belső árokba helyezzük és kalapáccsal beverjük. A szögek kiálló végére parafadugó darabkát tűzünk. Ez részben meggátolja, hogy fűzés közben a fonál lecsússzon a szegről, másrészt óvatossági rendszabály esetleg sérülések elkerülésére. — Még egyszer figyelmeztessük növendégeinket, hogy a füzet feje balkezünk, talpa jobbkezünk felől essék.

**Célkitűzés.** A mai órán tehát felszereljük a fűződeszkákat s megismerkedünk a könyv befűzésének módjaival.

A munkát megindíthatjuk. Növendégeink a már ismertetett módon felszerelik fűződeszkaikat s csak ennek elvégzése után ismertetjük a fűzés módjait. — Tanár táblarajzot készít a 12. és 13. ábrán ismertetett módon. Első a „végig-fűzés“, második a „váltakozó-fűzés“. Ha a fűzendő könyv nem nagy terjedelmű, s ha a füzetek oldalszáma 16 vagy ennél nagyobb, a végig-fűzés módját alkalmazzuk. Ellenkező esetben, ha a könyv terjedelmes, a füzetek száma nagy, a könyv papírja vékony s a füzetek oldalszáma 8—16, a váltakozó-fűzés módját alkalmazzuk. (13. ábra.) Jó, ha a tanuló mind a két módot megismeri.

A fűzés módjainak a táblarajz nyomán történő ismertetése után tanár kisebb csoportokba tömöríti az osztályt, miután a fűzés gyakorlati bemutatása következik. A gyakorlati bemutatás a leglényegesebb része a tanításnak. A munkához való leüléstől kezdve körültekintő pontossággal figyeltessen meg mindent a tanár az alább ismertetett módon.

A fűzés munkáját csak asztalnál ülve végezhetjük. A fűződeszka zsinegekkel, illetve szögekkel előkészített oldala, közvetlenül előttünk az asztal szélén áll. A fűződeszka hátsó balsarkánál a befűzendő könyvet úgy helyezzük el, hogy a könyv legutolsó füzete feküdjék legfölül, s a füzetek feje felénk álljon.

A fűzést tehát a legutolsó füzettel kezdjük s az első füzettel végezzük. (Német stílusú fűzés.) Balkéz felől egy si-

mítócsontot, jobbkéz felől egy ollót, fűzőfonalat és tűt helyezzünk az asztalra. Fűzés közben nem szemben, hanem féljobbra néző testhelyzetben ülünk az asztal előtt. Így balkarunkkal mélyebben be tudunk nyúlni az asztal területére, viszont a jobbkarunk szabadon mozoghat a fűződeszka előtt. Egy öl hosszúságú fűzőfonalat a tűbe húzunk. Balkézrel leemeljük a könyv legfelső füzetét, amely előzők és vendéglapal van el látva, de nincs befűrészelve. A befűrészelés helyét már előzőleg ironnal jelöljük rá az első és utolsó füzetre s így pontosan helyére tudjuk állítani.

A 12. ábrán épen az utolsó füzet végigfűzése van bemutatva. Látható az előzők és vendéglap visszahajtott széle, s ha gondosabban megnézzük a tűzések helyét, azok nem a hajlásszög élén, hanem kb. 2 mm-el beljebb fekszenek. Az első és utolsó fűrészelés mentes fűzethátak fűzése így történjék. Ha a befűzött könyvet a fűződszekáról levesszük érezhető is, hogy az első és utolsó füzet háta egy gondolattal előbbre áll, kitugrik a közbülső füzetek hátsíkjából.

A könyv első és utolsó füzetét még a váltakozó fűzési mód alkalmazásánál is végig kell fűzni. A fűzést mindig jobb oldalon kezdjük. Az első befűrészelésnél beszúrjuk a tűt a balkéz behúzza s a tű hegyét a belső ívhajlás mentén vezeti, majd az első zsinag jobboldalán visszaszúrja. Természetesen a be nem fűrészelt íveknél nem találjuk el mindjárt az első szűrésre a megfelelő helyet, s csak a második, harmadik szűrésnél jelenik meg a tű hegye a megjelölt ponton. A jobbkéz átveszi a tűt s a fonalat is áthúzza. A fonalat mindig a fűzés irányába húzzuk. Azaz, ha jobboldalról balfelé halad a fűzés, a fonalat is balra húzzuk és viszont. Ha a megfelelő mozdulatot elvéjtük, a fonat végigvágja a füzet hátát. A fonalat csak annyira húzzuk át, hogy a kiindulási pontnál egy araszos darab kívül maradjon. A jobbkéz az első gerinczsinag baloldalán beszúrja a tűt, balkéz a középső zsinag jobboldalán visszaszúrja, jobbkéz átveszi s a fonalat is áthúzza. A fonalat tehát mindig a jobbkéz húzza át az innenső oldalra. A balkéz csak akkora darabot húz be, amennyire a tű visszatűzésénél épen szükséges. — Most már azt is megfigyelhettük, hogy a fonat a gerinczsinaget körülöleli. Ez a fűzés lényege. Aki felületességből átszúrja a gerinczsinaget s úgy húzza át a fonalat, az, amint majd később kiderül, igen nagy hibát követett el. A már ismertetett módon vezetjük tovább a fűzőszálat míg végig nem érünk. A fűzőszálat erősen meghúzzuk, de hogy a jobboldali, szabadonálló vége be ne szaladjon, azt is megfogjuk. A fonat húzása annyira erőteljes legyen, hogy az szorosan körül ölelje a gerinczsinaget. A következő füzet fűzése természetesen balról jobbra haladva történik. Tekintettel arra, hogy a belső füzetek háta az átfűzendő helyeken be van fűrészelve, a munka gyorsabb ütemben folyik. Ha a második füzetet is végigfűztük, a fűzőfonalat erő-

sen meghúzzuk, mire a füzet magától a helyére csúszik s a gerinczsinegek beülnek a fűrésznym mélyedésébe. Most alkalmazzuk az első lekötést. A kiindulási pontra visszaérkezett fűzőfonalat hozzákötjük az első füzetből kiálló fűzőszálhoz. Legalább háromszor megcsomózzuk, hogy ki ne bomoljon. A főlöszleges darabot levágjuk. Innen vezetjük tovább a fűzőszálat a harmadik füzetbe, ezt végigfűzve, a fűzőszálat erősen meghúzzuk s az előző fűzethez lekötjük. Lekötés a fűzés irányának megfelelően hol a jobb-, hol a baloldalon történik. Tanár állandóan ellenőrzi a növendékek munkáját, s ha bármilyen hibát észrevesz a helyes útbaigazítást megadja. Ha a hiba nem javítható, fölbontjuk az eddigi munkát s újra kezdetiük. Munka közben ha elfogy a tűben lévő fonalunk, a 14. ábrán ismertetett módon új fonaldarabot kötünk hozzá. A kötés csomója egész közel fekszen a könyv hátához, hogy a csomónak a tűzési helyeken való átsegítése sokáig ne zavarjon.

Mire figyelmeztessük még növendékeinket fűzés közben!

*Ne legyen a fűzés laza.* Ezt úgy érzük el, hogy a füzetek végigfűzése után erősen meghúzzuk a fűzőszálat s csak ezután vetjük a hurkot a lekötés helyén. A lazán fűzött könyv hátát nem tudjuk formásan domborítani s a könyv magán viseli a kontár munka bélyegét. De baj származhat abból is, ha túlságosan szorosra fűzünk. Tudva azt, hogy a könyvet egyetlen folytonos fűzőszál tartja össze, ha ez a fűzőszál a bekötés folyamán valami oknál fogva (pl. préseles, kalapálás) elpattan, a könyv szétesik s a fűzést kezddhetjük újra.

Ha sok vékony füzetből áll a befűzendő könyv, nem alkalmazhatjuk a „végig-fűzés” módszerét. Ez esetben a „váltakozó-fűzés” alkalmazása formásabb munkát biztosít. A váltakozó fűzés csak abban különbözik a végigfűzéstől, hogy egyidejűleg két füzetben vezetjük a fűzőszálat. A váltakozó fűzést figyeljük meg a 13. ábrán. Eszerint az előzőekkel ellátott első füzetet közönségesen végigfűzzük. A fűzőszál baloldalra került. Itt bevezetem a fűzőszálat a következő füzetbe, az első zsineg baloldalán kijövök s a zsineg jobboldalán már a harmadik füzetbe öltök. A középső zsineg baloldalán kivezetem a fűzőszálat, s a jobboldalon újra az alsó füzetbe öltök. Kivezetem a fűzőszálat a harmadik zsineg baloldalán, a jobboldalon újból a felső füzetbe öltök, s a jobboldali lekötés helyén kiérve végigfűztem a két füzetet. A szálat erősen meghúszom, s hozzacsomózom az első füzetből kiálló fonálvéget. — A 4. és 5. füzet váltakozó fűzését jobboldalon kezdjük, miután végigfűztük a fűzőszálat, erősen meghúzzuk s a harmadik füzet alá hurkoljuk. A 6. és 7. füzetek fűzését balról indítjuk s jobboldalon vetjük a hurkot. Ha a könyv füzeteinek száma páratlan, a két utolsó füzetet külön-külön végigfűzzük. Az utolsó füzet befűzése után a lekötés helyén a fonálvéget háromszor lehurkoljuk.

A váltakozó fűzés alkalmazásánál balkezünk hol az alsó, hol a felső füzetben vezeti a fűzőtűt. Hogy a füzetek közepét ezen munkánk közben könnyen megtaláljuk, az alsó füzetbe a simítócsontot dugjuk, a felső füzet baloldali sarkát pedig kissé fölfelé hajlítjuk. Ilyen módon könnyen rátalál balkezünk a füzet közepére. Ha fűzés közben elvétjük a füzet közepét, s a legbelső ívet vagy íveket nem fűzzük át, ezek a könyvből kihullanak. Ez a könyvkötő legnagyobb szégyene.

Ha növendékeink a fűzés munkáját befejezték, a használt eszközöket s munkájukat beadják.

Tanár néhány szóval előkészíti a következő óra anyagát, felsorolja a beszerzendő újabb anyagokat, s az óra befejezést nyer. (Új anyag: 10 cm. hosszú oromzsinor, azaz kapitálszalag.)

Fáber József.

## IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK.

### IRODALOM.

**Málnási Bartók György: Ember és élet.** (A bölcséleti antropológia alapvonatai.) Budapest, 1939. 258 oldal.

Kavargó korunkban, amikor minden keret széthullani látszik és megrendül tételes igazságokba vetett hitünk is, iránymutató világítótorony, szilárd talapzat és szorongattatások idején nyugalmat adó enyhely *Bartók* könyve. Eszményeket kereső emborezmélete, értékeket mutató fejtegetései és az a hang, amelyet méltán érezhetünk lelkiismeretünk szavának, mennyi fölfelé vonó erőszugár. Aki őszinte, kereső lélekkel fogott a munka olvasásába, az felejtethetetlen élményeket nyert is el.

A mű az egység jegyében indul és az egyenesen ívelő vonal akkor sem csuklik meg, amikor részletek, mellékszempontok tömegére hull a kutató fényszugár. A fejtegetések végére érven, valóságos himnuszszá erősödik az eszmény, a legtöbb lény és az ember fölött magasodó végtelenség-mező felé törő filozófiai szólam; a gondolatmenet, amely mindvégig megtartja eredeti szárnyalását, Beethoven-szimfóniák módjára harsogja az ember örök dalát teremtő Istenhez. Elolvassva a könyvet, teljes tisztaságában áll előttünk embernek és az őt kitevő testnek, léleknek, szellemnek viszonya az élethez: a címben kifejezett tartalom fokról-fokra erősödő fényben villog. Amíg azonban megvalósul a művészi kéz cészetvonásai nyomán az egész kép, számtalan részlet, apró emberi jellegzetesség és tudatunkig el sem jutott mozzanat fürdik meg a gondolatmenetnek sugárzásában. El sem dönthetjük szinte: gyönyörködve okulunk-e, vagy pedig okulva gyönyörködünk?

*Bartók* nagy elődjait, elsősorban *Böhm Károlyt*, azzal a tisztelettel idé-

zi, ami méltán kijár mindenkinek, aki az Ember filozófiai eszméjével foglalkozik. Az idézés azonban mindég egyéni, önálló felfogás alátámasztására szolgál s nem mentes a józan bírálattól, valamint *Bartók* azon alapvető tulajdonságától, amely minden részletet magasabb egységbe foglal. Sajátságosak ebből a szempontból a két-háromszáz év előtti gondolkodók szavai. *Bartók* mesterkeze nyomán úgy beleilleszkednek az 1939-es emberi eszmévilágába, mintha nem is választaná el a mi korunkat *Bacon*, *Descartes* vagy *Kant* idejétől a letűnt évszázadokon kívül a 18. századi feltörekvő racionalizmus és 20. századi kísértő európai csőd mérhetetlen szakadéka. Nem; a láncszemek, bárhonnan és bármelyik korból vettek legyenek is, simán kapcsolódnak és a patina, amely rajtuk ódon veretel díszlik, csak még jobban ki-domborítja az igazságnak idők és korok felett való érvényét.

*Bevezetés* és *Utolsó* között három könyvre tagolódik a munka. Az első könyvben az emberi egység filozófiai rajza, a másodikban a lélek élete, a harmadikban pedig a szellem élete tárul az olvasó elé.

Ismertetésünk céljának megfelelően igyekszünk röviden vázolni az egyes részek gondolatmenetét; *írásunk természetesen sem a szakszerűség, sem pedig a teljesség magaslataira el nem juthat*. E helyett inkább azokat a vonatkozásokat iparkodunk ki-domborítani, amelyek a fejlődő gyermeket nevelő tanár számára lehetnek a legfontosabbak.

A bevezető részben a szerző a mű alapgondolatát, célkitűzését és módszerét adja meg. Már itt megkapjuk a nagy zendarabokhoz hasonlóan a vezérmotívumot, amely változatokban, kiszélesedve, színezve vagy részletezve végigkísér. E szerint az ember a természet egységébe mélyen tagolva van, nem szabad tehát sehol sem megszakítanunk azt a szoros összefüggést, ami ember és természet, Én és Nem-Én, alany és tárgy közt fennáll. Miféle értéket, jelentést nyer az ember a világmindenségtől és miféle értéket, jelentést ad az ember annak? — kérdezi *Bartók* az első lapokon s figyelemztet, hogy a létezés pusztá alapjaitól kellett felemelkednie a szellem legmagasabb ormaira, hogy onnan széttekintve kísérelje megrajzolni az ember filozófiai eszméjét. A mű módszere: reflexió a magunk belsőjére. A fejtegetések a régi lélektan problematikájának nyomán haladnak s gerincük — mint filozófiai antropológiának — a lélek megértése, hogy azután megérthetővé váljon a szellem és a maga értelmét nyerje el a test is. A régi és új lélektan összehasonlítása során *Bartók* határozottan áll ki az új védelemre s később is ismételten visszatér a régi atomisztikus és mechanizáló lélektani felfogás tarthatatlanságának bizonyítására. Más modern elméletek ismertetése után következik fejtegetéseinek első csoportja: az emberi egység filozófiai képének megrajzolása.

Az ember filozófiai megértésének előfeltétele — hirdeti *Bartók* — az hogy az embert mint szervez egységet tekintsük, hiszen ha részecskék gépezeteként fognak fel, akkor éppen azt nem lennénk képesek megtalálni, ami az ember legbelsőbb magva. Test és lélek nem külön állanak, hanem teljes egységben, ám egységet alkot a világ és az ember is. Az a viszony, ami az ő világa és a világegyetem között fennáll, sajátos és jellemző minden egyénre s így az én világom minden ember világától különbözik. Kölesönhatás-

ban áll a lélek és az emberi kultúra is. Csakis az emberi lélekkel eltöltekezett kultúra teremt és fogad be, ezért joggal lehet beszélni a kultúra alkotójáról ott, ahol az emberek a szellemi alkotások szent és ideális egységét megtapodják. De szerencsére éppen akkor, amikor a lelkek tudatos erői és tevékenységei minden képzeletet felülmúlóan azon munkálkodnak, hogy az emberiség ideális egysége rommá legyen, a lélek tudattalan erői jótékony visszahatásként ennek az egységnek lesznek termékeny munkásai, ami által az egyes népek és nemzetek lelkéből egyszerre tör fel a vágyakozás a megsérített rendszer egységének helyreállítására.

Amilyen szoros a viszony az ember és a természet élettelen dolgai között, — amelyből született s hová visszatérnie is kell — éppoly elszakíthatatlan a kapcsolat a lélek és a szellem tevékenységei közt is. Az értékeket megvalósító felsőbbrendű elv a szellem. *Ami emberi test, lélek és szellem, másrészt a tér és idő sajátos, egyénenkénti hatásterülete az életmező.* Mindenki sajátmaga teremti önmaga számára ezt. Az erőteljes biotónussal rendelkező ember életmezeje tág és gazdag, míg a gyengéé szűk és szegényes. A testi organizmus és a lélek tevékenysége mind arra szolgál, hogy az életmezőt kialakítsa, másrészt az életmező bármilyen változása kihat az egységes emberre. Tekintettel arra, hogy az életmező ilyen sajátos anyagi és anyagtalan tényezők összeredménye, *a lélek nem választható el a testtől, azaz lélek test, anyag nélkül nincsen.* A test és lélek tevékenységei felett értékszabályozó hatalmú szellem akkor jelentkezik, amikor az egységes ember a fejlődés bizonyos fokát elérte. Ez az öntudatra ébredés kezdete és éppen ezért nem tartható *Klages* tana, amely szerint a szellem által le nem béklyózott lélek lenne képes őseredeti értékeket teremteni, míg a szellem hatása csak a lélek megtestetlenítése és a test elleléktelenítése. A szellem által létrehozott *öntudat* teremti, szabályoz és a legmagasabb értékeket, a jelentéseket valósítja meg.

A test-lélek-szellem ezen egységében vizsgálja *Bartók* a második könyvben a lélek életét. Ez a munkának az a része, amelyet a nevelőnek legalaposabban kell megismernie, mert itt találja meg az emberi léleknek alapvető vizsgálatát, az őstalajt, ahonnan minden jó és rossz, a hibák, bűnök és gátlások származnak. Már abban a felfogásban, amely szerint a lélek jelentésalkotó munkáját a test szerveinek közvetítésével végezheti, *Bartók* hitet tesz újból az egység gondolata mellett: a normális testi működés zavarai a lélekre is visszahatnak s a rendszer szétesik. Ime: a modern pszichológus megerősíti a régi szabályt: *mens sana in corpore sano!* Am egészséges test és ép lélek megléte esetében is csupán szüntelen *fejlődés* biztosíthatja az egységet. A fejlődés meg-megtorpanhat, de vannak a „*a léleknek csodálatos előretörése is, igen gyakran éppen azoknál, akiket a szelekció bűvös mesterkedései mint alkalmatlanokat űztek vissza a magas művelődés hajlékaitól.*“ A lélek e csodás előrelengései láttára a józan emberi elme tanácsátalanul áll meg s nem is keresi a magyarázatot. Magyarázatot mindenre általában csak azok keresnek, akik meg vannak győződve a maguk filiszteriumában, hogy mindent meg lehet magyarázni s nem hiszik el, hogy a nem-tudásnak is megvan a maga művészete. (Ime, így hajtja meg fejét egy filozófus a legmagasabbak titkai előtt; az alázatosság a kicsinyek és óriá-

sok erénye.) A lélek belső autonómiájának törvényeit követi s ezért bele nem kerülhet semmi, ami lényének ellent mond. A csírában meglevő ösztönök kifejezésre törekszenek s nemzedékről nemzedékre öröklődnek; minden következő nemzedékben annál erőteljesebb megvalósulásuk, minél erőteljesebb volt az az immár elmúlt jelenben. Am ha ösztöni természetű is az egész emberi egyéniség, értelmetlenné válnék cél hiányában. Ösztön és egyén ellentétes törekvésűek lévén, az ösztönös tevékenység során az egyének élete elgépiesednék és az egyéni vonások teljesen elmaradnának. *Bertalanffy* szerint: egy bogárállam minden tagja a legnagyobb tökéletességgel és célszűrűséggel dolgozó gép lesz, de minél tökéletesebb ez a mechanizálódás, annál kevesebb kilátás van arra, hogy a bogárállam valamely tagja újat tanuljon s új körülményekhez alkalmazkodni képes legyen. (*Ugy érezzük, e gondolatban, melyet Bartók sajátja helyett idéz, igen sok van elrejtve a mai nevelő számára is!*) Az ösztönöket tovább vizsgálva, *Bartók* közeledik *Freudnak* és iskolájának felfogásához abban, hogy számba kell venni a lelki élet vizsgálatánál a nem-tudatos lelki tényeket is, amelyek szunnyadván rejtőznek a lélek mélyén. Így felemlíti a háborúban felszínre kerülő veszedelem-ösztönt s mélyre pillantva állapítja meg sok művész, tudós tragikumát abban, hogy náluk a lappangó ösztönök csak a sóvárgásig jutnak el s a kielégülten fél-élet érzetét keltik. — Az ösztön és tárgy közt a kép közvetít, de a lelki élet kifejlésében rendkívül fontos a szerepe az emlékezésnek is. A legmagasabb ösztön az *öntudat* és ez az összes ösztönöket a maga nemes céljai szolgálatába kényszeríti, fölöttünk uralmat nyer. Élesen meg kell különböztetni a tudatot (*egy tárgy képe lelkünkben megjel-nik*) az öntudattól (*nem csupán a tárgy képe jelenik meg, hanem részmé-lünk önmagunkra is; mint e kép tudójára*). A tudatban történik meg az élet legnagyobb szintézise *Én* és *Más* közt, de megtörténik a legnagyobb szétválasztás is: szétválk az *Én* a *Mástól*. A tudat mozzanatai tehát: az *Én*, a *Más*, és a kettő közti viszony eszmélése. A legfontosabb a harmadik mozzanat, mert ebben megy végbe a tudomásulvétel és az *Én* tudatébredése által történő megnyugvása. Ösztönök nélkül nincs élet, de tudattól megvilágiatlan állapban maradván, az igazi, természetes célok helyett az ösztönök *dílcélok* szolgálatába kerülnek. Haldokló fajok, esett egyének sorsa ez; jellegzetes példáját mutatjuk az *egyikézők*, ahol az anyai ösztönből kivész a tartalom és a test üdeségének megtartása lesz a feladat.

Az *érzékeket* és azok szerveit vizsgálva, *Bartók* fontossági sorrendet állapít meg. Az első helyre a *látás* kerül. Idevonatkozó hosszú és érdekes fejtegetéséből azt a tényt vonja le, hogy mi voltaképpen nem a *külső* kép tárgyait látjuk, hanem a *saját* magunk által elkészített érzéki látási képeket. A látás akként történik, hogy a lélek a *maga* egyetemes kivetítő tevékenységével a szemrekehártyán készült képeket a *külső* térbe vetíti és ezeket a *külső* tárgyak *gyanánt* szemlélni. E folyamat azonban természetesen nem veszélyezteti a látás objektív voltát. — A *hallás* érzéki képei ugyancsak igen finomak, nemesek és minden ízükben dinamikus jellegűek. A hallási érzékletek néha valósággal felérnek a látásiakkal és rendkívül erős befolyással bírnak a lélek hangulatának kialakítására. A hangok közvetlenül visszanyulnak a kedélyre anélkül, hogy valamely tárgy képzésére lenne



szükség. Innen a zene óriási hatása a lélekre és szellemre egyaránt. A növelő számára fontos mondanivalói vannak *Bartóknak* a tapintás, nyomás, fájdalom érzékleteinek tárgyalásánál is. Legreálisabbak a *fájdalom* érzékletei; nem túlságosan finomak, de éppen azért nagyon meggyőzőek, közvetlenek, a valóság nyers vonásait minden szépítgetés nélkül tárják elénk és figyelmeztetnek arra, hogy mit kell tennünk. Ha ezen érzékleteink csalnának, életmezőnknek még az alapját sem lennének képesek lerakni. A kémiai érzékeknel (íz, szag) utal *Bartók* a gyermekek torkosságának egyik természetes okára: fiatal korban a nyelv érzékenyebb az ízek iránt. *Közérzetünk* révén az egész emberi egység rendszerének állapotától szerznük tudomást. Ez az érzékünk áthatja egész ösztöni életünket s reánézve éppoly fontos a legalsóbb ösztönnel akadálytalan kielégítése, mint pl. a legmagasabb művészi tevékenység sikere vagy sikertelensége. Egyetemes önérzet megelőzi és felülhaladja az összes érzékleteket, nem tudatosan működik. *Közérzetünkben* tehát megtaláljuk minden ösztönünk adatát s főleg „a nevelőknek és nevelésannak kellene nagyobb figyelmet fordítani erre az érzetre, amely bizonyosan éppen egyetemes jellegéből kifolyóan — az ember totalitására vonatkozóan — a legegényibb és legváltozatosabb érzet”.

A munka „praktikus” részei közé helyezhetjük *Bartók* mondanivalóit a szokásról, emlékezetről, figyelemről és a képzeletről.

A szokás megőrzött kép, megszerzett ügyességek, készségek tartós és mechanikus megőrzése, amely által a lelki tevékenységek könnyebbé, gyorsabbá és határozottabbá válnak. A szokás lelki automatizmust teremt, sőt minden intelligens gondolatnak és cselekedetnek szokást teremtő hatalma van, mert erőnyerést vagy erőmegtakarítást eredményez. Az élet nagy érdekei szorítják az embert arra, hogy testi és lelki szokásokat teremtsen a maga számára. Testi szokás pl. az akklimatizáció; ez minden organikus lényre nézve életszükséglet. Ahol nem következik be, ott az élet válik lehetetlenné (trópusi fehér ember). Az emlékezés a szokást abban különböztetik, hogy életre hív, de nem él újra s motorikussá nem válik. Éppen ellenkezőleg: emlékező Én-ről lehet beszélni emlékezet helyett, arról az Én-ről, amely önmagának fenntartása érdekében a képeket megőrzi. Az emlékezet, mint lelki magatartás, mindig dinamikus, mint amilyen maga a lélek is, amely szünetet nem ismerve él. A lélek a képeket főbb vonásaiban őrzi meg: az érzéki vonások vesztenek élenkségükből, de megmarad jelentésük, amely a kép jellegzetes vonásainak feléledésével szükségképpen jelenik meg ismét a tudat előtt. A kép vonásai váltznak az idők során, de ez éppen az élet, amely csak ott létesül, ahol állandóan kell küzdenie az egyensúly kialakulásáért. Az emlékezet hozza létre számunkra az időt; emlékezet által tesz szűk a múltat jelenné. Így az emlékezet segítségével életmezőnk, amelynek első forrása az észrevétel és a szemlélet volt, visszafelé is kitágíthatjuk és annak idői méreteket adhatunk. De emlékezet teszi lehetővé a jövőnek sejtését s ahhoz tervek készítését is. Ha nincs emlékezet, önfenntartás sincs. Az emlékezésnek ellentéte a felejtés, a passzív lelki sajátosság. Jellemzője, hogy a lélek valamit nem tesz, ámde ennek jelentősége ugyancsak nagy az emberi életre nézve. Ha nem felejtjünk, bénító terheket kellene magunkkal cipelnünk. Nem fontos, rosszul sikerült, jelentéktelen vagy jelentősé-

bén szűkölködő képeket és azok kapcsolatait készséggel felejtí el a lélek, hogy azok helyett új, megfelelő képeket alkosson és gazdagítsa a maga életmezejét. Természetesen éles különbséget kell tenni felejtés és feledés között, amely utóbbiról *Kant* azt írja, hogy a feledékeny fej, akárhányszor töltődik is meg, mindig üres marad. A feledékenységgel az emberi egységnek nagy fogyatkozása, mert az emlékezetnek legnagyobb ellensége. Amit feledni akarunk, azt éppen az akarás által nem fogjuk elfelejteni. A felejtkezés mindig függ a lélek körülményeitől: ami a lelki rendszerbe nem illik, azt könnyen elfeledjük (értelmetlen szavak), a tömör, energikus lélek viszont könnyen emlékezik különösen olyan képekre, amelyek bevéssékkor érdeklődése igen eleven volt. — *A figyelem:* az Én nokifeszülése valaminek, ami nyugalmába zavarja. A tárgy vagy jelenség észrevételével kezdődik, ekkor az Énnek önmaga szemlélése megszűnik. A jelek nekiszegződése addig tart, amíg ez a tevékenység célját el nem érte, azaz amíg a tárgy a róla alkotott kép segítségével a lélek egységének organikus rendszerébe bele nem tagolódott. A figyelem tehát nem különálló tevékenység, inkább *magatartás*, amelyben az Én ideiglenesen háttérbe szorul a tárggyal szemben. A figyelés intenzitása egyénenként és körülményenként változik; mindig az Én érdeke ösztönzi a figyelést. Legerőteljesebb akkor, amikor érdeklődésünk tárgyának elérése a legnagyobb nehézségekbe ütközik. A terjedelem és az erő fordított viszonyban van; a mindenre figyelő ember alapjában véve semmire sem figyel. — Emlékezet és figyelem mellett a *képzelet* a léleknek harmadik veszélyeztetett magatartása. E nélkül semmiféle lelki tevékenység nem volna lehetséges. A képzelet foglalja az érzéki vonásokat egységbe, nélküle a külső világról képeink sem lennének. Az egyes tudományokban sem haladhatnánk előre az emberi fantázia nélkül, de itt a képzelet a fontoló értelemmel együtt működik. Jellemző reá, hogy újat nem alkot, hanem a már meglevőt hozza új viszonylatokba. A képzelet által a tapasztalat pusztán adatai fölé emelkedhetünk, ez különösen a művészetek világára áll. Éppen ezen a ponton látszik meg jól a művészetek óriási fontossága: a művészi alkotások a szabadság és érték világába vezetnek bennünket s érvényre juttatják mindazt, ami érték bennünk rejtve van. „*A művész ángeszse a legnagyobb vitálgató*“.

*Bartók* ezek után az Én különböző megnyilvánulásait veszi sorra. Az *érző Én* című fejezetben különös figyelemreméltó fejtegetésekkel találkozunk az indulatok és szenvedélyek feltárásakor: ahol sok az indulat, ott kevés a szenvedély — írja a szerző — és a nyílt és becsületos indulattal szembeállítva sokkal veszedelmesebbnek tartja a rejtett, alattomos, mégis az ember teljes rabságban tartó szenvedélyt. A szenvedély az ész szükségképpen elszorvasztásához vezet, minthogy „*az ész sohasem hagy fel azzal, hogy szabadságra serkentse az embert*“. Amilyen mélységeket tár fel a szenvedély, éppoly isteni magaslatokra vezet a szeretet. „*A szeretet mincien átható érzését egészen különleges hely illeti meg egy olyan munkában, amely az ember filozófiai eszméjét akarja megérteni és megmagyarázni. Leghatalmasabb, szinte mindenható ez az érzés, amely a maga végtelen összetettségében át meg áthatja az emberi egység egész organikus rendszerét és maga is a legenergikusabb rendszerező tényező az ember lelki és szellemi életében.*“ Töves

az a beállítás, mintha a szeretet összefüggne a szexuális ösztönrel, de nem szabad a szeretetet az indulatok és szenvedélyek közé sem számítanunk. „*A szeretetet nem lehet akarni, tanulni, kényszeríteni és csalfa eszközökkel életre hívni*“. Sajátságos jellemvonása, hogy önmagát pazarolja, magához öleli a tárgyakat mind és lelkét kiárasztja az egész emeriségre. Már e tekintetben is felette áll az irigységnek és gyűlöletnek, amely — szerencsére — a tárgyaknak és személyeknek csak igen kicsiny területét képes megmérgezni szennyes hullámaival. Mi fogható szépség, jóság, életteljesség, mindent elöntő nyugalom dolgában ahoz az ódesanyához, aki alvó gyermeke fölé hajolva, végtelen szeretetét és boldogságát csak abban a végtelenül finom mosolyban tudja kifejezni, amely valósággal misztikus fénybe burkolja egész alakját. „*Ez a mosoly, mint a szeretet, valóban az eget köli össze a földdel s ezen a szereteten kívül az eget a földdel semmi sem képes összekötni*“. A szeretetnek ebben a csendes nyugalmában és békéjében rejlik a szeretet teremtető ereje. Teremteni csak a szerető lélek tud. A gyűlölet, az irigység, a káröröm, a bosszú, a féltékenységi csak rombolni képes. *Egyetlen ember lelkéből kiáramló szeretet ereje új közösségeket képes létrehozni és azokat új élettel táplálni, új lélekkel megajándékozni*“.

A törekvő és ákaró Én, a jellem, a tudattalan és a lélek rendszerének kialakulása a következő fejezetek, sajnos, hogy a rendezésre álló szűkreszabott tér miatt nem ismertethetjük mindazokat a nemes és értékes gondolatokat, amelyek ezekben a részekben is megragadják az olvasó lelkét.

A munka harmadik része *A szellem élete* címet viseli. Itt emelkedik fel Bartók a legmagasabb fogalmakhoz, hogy bemutassa azt az életet, ami szerinte egyedüli kiteljesedése emberi mivoltunknak: a szellem életét. Mint az egyik fejezeteim is elárulja, *a szellem jelentések és értékek világa*, amelyben szétépphetetlen kapcsolatban, egymásrataltságban él egyén és közösség. „*Az izolált szellem: kontradikció, a szellemetlen közösség: horda*.“ Hitet tesz Bartók, az értékekről megemlékezvén, a tradíció nagy tiszteletéről, amikor így ír: „*Figyeljünk csak meg egy olyan családot, amelyben élénken élnek a múlt képei és hathatósan befolyásolják a család életmezéjének kialakulását. Az ilyen család minden tagjának minden cselekedetében vannak kitörülhetetlen és állandó vonások, amelyekről a családi hovatartozandóság azonnal meglátszik. Erdély nemesi családjai életének ez adott olyan megkülönböztető jellemvonást, amelyet például az Alföld családjai életében nehezen tudunk felfedezni*“. „*Az ilyen közösségek állandóan a múltban is és a múlt által is élnek, tevékenységüket nem vezeti sem a vízenyös ellágyulás, sem a percnyi érzéki benyomás, sem a kimódolt „reprezentálás”, sem az ügyetlen kapkodás és az idegennek való primitív örvendezés*.“ „*Az oldh meg szállás idején Erdély — még a legmesszebb fekvő székely vidékek is — a kolozsvári egyetem magatartását lesté szorongó félelemmel és alakította tevékenységét az egyetem állásfoglalása szerint. Ezekben a rettenetes időkben, amikor a lélek gyökerei a szülőföld talajától szakadtak el, egyetlen fényugár ez a ragaszkodó bizalom és szeretet vála. Az egyéni életmezők egy átfogó közös életmezőnek vezérletére bízták magukat és ebből a közös életmezőből merítették hitet, erőt, kitartást*“. De a felől sem hagy kétséget Bartók, hogy mi a nézete a szabadság kérdésében. „*A szellemnek ez a*

szabad ereje mutatkozik meg a gondolkodás és a tudomány, az akarat és a cselekvés, a műalkotás és műszemlélet terén mindenütt, ahol ezek az alkotások valóban értékkel bírnak. Ahol a szellem ezen teremtő szabadsága nincs meg vagy kialudt, ott kipusztul immár a szellem is s az emberi egység élete csupán vegetatív élet, amely a dicstelen létezésnél többre nem viszi". „Ahol a szellem szabad önérvényesítése elé gátakat vetnek akár a tekintély, akár a hatalom nevében, ott a szellem alakításának tárgya sohasem lehet önmaga, hanem a tekintély vagy hatalom által diktált akarat. Ezen a tényen semmiféle rabulisztika nem tud változtatni...“ „Az önmagát megvalósított — s értsük meg jól: szabadon megvalósított — szellem az igaz szellem, amely előtt legnagyobb tekintély és legnagyobb hatalom az igazság maga. Ennek az életbevágó éspedig népek, nemzetek, az emberiség életébe vágó ténynek igazsága tüzetesebb magyarázatra nem szorul azoknál, lakik a szellem gyermekei. Akik nem a szellem gyermekei, azok számára minden magyarázat falrahányt borsó. Példákkal minden vonatkozásban bőven szolgál a világ történelem s bőven a magyar is, csak meg kell azokat értenünk és nem szabad spanyolfallal venni körül hamis indokok és érvek alapján. Természetes, hogy ez az igazi megértés is csak ott sikerül, ahol a szellem tevékenysége erőteljes és szabad: a szellemet csak a szellem ismerheti meg“.

Az életmezőket mutatja be ezután Bartók abban a sorrendben, ahogyan az ő emelkedő skálája diktálja: a tudomány, az erkölcsiség életmezeje után legvégül az esztétikai és a vallási életmezőt. Van-e filozófus, aki nem Istenhez jut el? Bartók is ide tér meg, amikor Kantot idézi: „Két dolog tölti el a kedélyt... csodálattal és tisztelettel...: a csillagos ég felettem és az erkölcsi törvény bennem.“

Hosszúra nyúlt ismeretetésünk: még részletesebb lenne, ha beszámolónkat teljessé tennék annak a sok értéknek megmutatásával, ami különösen a gondolatok síkján oly ritka a mai világban. Reméljük azonban, hogy ismertetésünk elérte célját, azt, hogy felkeltse a figyelmet Bartók műve iránt s benne senkisémet „száraz“ filozófiai munkát tekintsen, hanem lássa meg a gondolatok gazdag tárházát. Lássza meg, olvassa el és vigye tovább, a cselekvésig. Hadd fejezzük be idevonatkozóan is egy Bartók-idézettel: „Előttünk a cselekvő ember az egész ember, mert a személyiség minden vonása itt jelenik meg előttünk szemmel láthatólag. A sunyi emberek ezért kerülnek a cselekvést ösztönyszerűleg s ezért fecsegnek szüntelenül azok, akiknek nincs erejük arra, hogy teljes személyiségek tudjanak lenni az elhatározott dolgok energikus végrehajtásában. A szájhős jelleme és személyisége szája által nyer kifejezést. Ezek ugrándozó és rikácsoló hősök, akiknek minél nagyobb torkuk ágyúja, annál gyávábbak az ágyúk torka előtt.“

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

**Zentai Károly dr.: Az ítéletalkotás képessége mint az értelmesség (intelligencia) értékmutatója.** Tanulmány az egri érseki r. k. tanítóképzőintézet és fiúleány Évkönyvéből. Eger. 1939. 16 l.

A szerző ebben a rövidre szabott értekezésében abból a megfontolásból indul ki, hogy a növendék értelmi fejlődésének ismerete nagy jelentőségű a nevelésben. Mivel az értelmi működések között igen fontos helyet foglal el.

az ítéletalkotás, azért az értelmességi vizsgálatok középpontjába az ítéletalkotás vizsgálatát helyezi. A következő kérdésekre keres feleletet: 1. mi az ítélet, 2. hogyan jön létre, 3. mi az ítéelőképesség, 4. ez hogyan fejlődik, 5. milyen az ítéelőképesség és az általános intelligencia viszonya, 6. mely tényezők szerepelnek az ítéletalkotásban és végül 7. hogyan lehetne egyetemes eljárással az ítéelőképességet és annak értékét vizsgálni.

A tanulmány írója az ítélet lényegét az értelem állásfogalásában látja. Az ítélet lélektani mozzanatai, hogy legalább két fogalom jelenjék meg a tudatban, hogy az értelem mérlegeljen, kiválasszon és viszonyítson és hogy végül állást is foglaljon. A mérlegelés az ítéletalkotásnak logikailag legfontosabb része, lélektani szempontból pedig az állásfogalás a legjelentősebb mozzanat. Az ítéelőképesség fejlődésének vizsgálatát csak nagyszámú kutató együttes munkája oldhatja meg eredményesen. Az ítéelőképesség és az általános intelligencia viszonyára az a szerző álláspontja, hogy egyenes arányban állnak egymással. Az ítéletalkotásnál szereplő tényezők megállapításához szükséges az ítéletek formai és tartalmi vizsgálata. A kritikai hajlam és a kritikai képesség vizsgálata döntő jelentőségű ehelyütt. Az eddigi intelligencia-vizsgálatok módszerét nem veti ugyan el, de nem tartja azokat kielégítőnek. Egyszerűbb, megbízhatóbb és egységes alapon nyugvó eljárás kidolgozását kívánja.

Nagy vonásokban ez ennek a tanulmánynak a gondolatmenete. Értéke abban jelölhető meg, hogy az intelligenciavizsgálat egységes alapjául az ítéelőképességet állítja elénk. Kár, hogy ez az értekezés — mint a szerző maga is hangoztatja — túlnyomórészt csak a problémák fölvetítésére szorítkozik és a megvilágított feladatokból keveset old meg. Várakozással tekintünk a sorok közt beígért, s a probléma egészét felölélő, nagyobb mű megjelenése elé.

*Jankovits Miklós dr.*

**Cser János. A magyar gyermek szókincse.** Gyakorisági és korszótár, Magyar Paedagógiai Társaság Könyvtára. 7. szám. Budapest 1939. 80 l.

A gyermek nyelvének nagy jelentőségével már régóta tisztában van a nevelés elmélete. Beható kutatás mégis csak a legutóbbi évtizedekben indult meg. Hazai lélektani irodalmunkban néhány kezdeményező lépéstől eltekintve az iskolásgyermekek szókincsére vonatkozólag eddig nem történt komoly kutatás. Ez a szótár éppen ezért úttörő jellegű. Ez a kiadvány nemcsak magát a szótárt tartalmazza, hanem a szótár anyagát összegyűjtő vizsgálatok lefolyásának módját, a feldolgozás szempontjait is ismerteti és a leoszűrhető eredményekre, valamint a szótár használatára szintén rámutat. Utal ezenkívül a külföld hasonló vizsgálataira és összehasonlításokat eszközöl. Értékes irodalmat ajánl. A gyermektanulmányozás iránt édeklődők előtt különben nem hat az újdonság jellegével, mert némi módosítással teljes egészben már megjelent *A Gyermek és az Ifjúság* 1937. (XXIX.) évfolyamának 71–132. lapjain. Külön kiadása főleg azért vált szükségessé, mert ott kevés nevelő számára volt hozzáférhető.

A szótár anyagát a szerző és 16 munkatársa szabad asszociációs eljárással nyerte. A vizsgálat 4483 tíz- tizen négy éves elemi, polgári és középiskolás gyermekeken történt, akik összesen 400.501 szót írtak. A gyakoriságt

szószámlálást azonban csak 1000 gyermek (500 fiú és 500 leány) teljesítményén hajtották végre 89.705 szóval. A szabad asszociációs eljárás abból állt, hogy a kísérleti személyek minden szót leírtak, ami eszükbe jutott, arra törekedvén, hogy a rendelkezésükre álló 15 perc alatt minél több szót írjanak le. A vizsgálat vezetője azokat a szavakat tekintette ismerteknek, amit legálább két gyermek használt.

A vizsgálat eredményéből csak a következőket említjük meg:

A két nem fejlődése a leírt szavak átlagát tekintve egyenletes. A szavak a 10 éves kortól a 14-ig csaknem megkétszereződnek. A leányok a 14. év kivételével végig többet írtak, mint a fiúk. Tanulságos megállapításokhoz vezet a genfi és amerikai hasonló vizsgálatok eredményeivel való egybevetés. A rendelkezésre álló 15 perc alatt a magyar gyermekek írtak legkevesebb szót. A magyar gyermekek tehát a szabad asszociációkban nyilvánvalóan lassúbbak. Ennek ellenére mégis több szót használtak, mint pl. a genfiak. Ebből az következik, hogy a mi gyermekeink szóhasználatuk gazdagabb, színesebb, azaz gyermekeink képzetkincse nagyobb, fantáziája csapongóbb. Meglepő tény, hogy a leggyakrabban használt 60–70 szó az egész használt szókincs felét, kb. 300 szó pedig a háromnegyed részét teszi. Ez az egyetlen jelenség már egymaga legjobban igazolja a gyakorisági szótár jelentőségét a nevelésben. A szavaknak szófajták szerint való megoszlása azt mutatja, hogy főnevek 85%-ban, igék 8%-ban és egyéb szófajták 7%-ban fordultak elő.

A szabad asszociációs eljárás arra is alkalmas, hogy új módszerrel világítsa meg a gyermek érdeklődésének néhány vonását a nemek közt mutató eltérések alapján. A gyermek érdeklődése u. i. visszatükröződik a leírt szavakban. Az 50-nél többször előforduló szavak fogalomkörök szerint való csoportosításából kiviláglik, hogy találkoznak olyan csoportok, amiket csak fiúk, s olyanok, amiket csak leányok használtak. A fiúk a harc, foglalkozás, technikai, állatok, gabonafélék és fémek fogalomkörében járnak egyedül, a leányok pedig az ember, ennivaló, virágok és színek csoportjában. Az egész szótárnak a gyermek érdeklődési irányában való hasznosítása még feldolgozásra vár, mert ez a kiadvány csak az 50-nél többször előforduló szavakat csoportosítja fogalomkörök szerint a nemek közti különbség alapján.

Maga a szótár két részből áll. Az első rész abc sorrendben tartalmazza az ismertnek minősített szavakat a fiúkra és leányokra vonatkoztatott gyakorisági jelzőszámokkal és az ismertté válás korát feltüntető számokkal együtt. A második rész három csoportra tagolódik. Az első csoport a 200-on felüli, a második a 100–200-as, a harmadik pedig az 50–100-as gyakoriságú szavakat tartalmazza.

Ez az első magyar gyermekszótár hasznos szolgálatot tesz elsősorban a tanítás élő nyelvén, mert figyelmezteti a tanítót, hogy állandóan a gyermek nyelvéhez alkalmazkodjék s egyúttal meg is mutatja, melyik hát az a gyermeki nyelv. A tankönyvek szerkesztőinek hasznos útmutatással szolgál az egyes korok leggyakrabban használt szavainak összeállításával. Tanulságosnak ígérkezik egy-egy olvasmány vagy vers szövegének a szótár segítségével való elemzése. Az idegen nyelvek tanítója szintén új segítő társat talál e szótárban és a gyógyító nevelők nehéz munkája is nagyobb ered-

ményre juthat általa. A katonák és leventék nevelése szintén segítségül veheti e szótárt s a közigazgatás munkája is könnyebbé válik, ha rendelkezéseit és végzéseit a nép egyszerűbb gyermekeéhez igazodó eredeti szókészlettel fejezi ki, mint azt az előszóban *Gyulai Agost dr.* találóan kiemeli.

Ebben áll ennek a gyakorlati és körszótárnak gyakorlati jelentősége. Tudományos értéke pedig abban mutatkozik, hogy a külföld hasonló irányú vizsgálatainak figyelembevételével, az azokból leszűrhető tanulságok megiszívulásával, a hibák kiküszöbölésével és az összehasonlítás lehetőségével készült. Nagy előnye a külföldi munkákkal szemben az 1000-re vonatkoztatott jelzőszám. A szöveg között található grafikonok és táblázatok nagy mértékben emelik az elméleti rész szemléletességét. Könnyen érthetővé teszi a mondottakat.

A teljes magyar gyermekszótár megszületéséhez ez a könyv teljes megnyugvással alapul szolgálhat. A benne lefektetett elvek és útmutatások alapján a magyar nevelők kiegészítő gyűjtése révén hamarosan létrejühet a gyermek nyelvének koronkénti és tájegységenkénti mélyreható tanulmányozása is.

Ez a munka elsősorban szerzőjének gyakorlati érzékét dicséri, hogy a gyermektanulmányozás feldolgozására váró rengeteg feladata közül éppen ezt a legfontosabbat, a gyermeknyelv vizsgálatát, tette kutatás tárgyává. A gyermek irányából szerencsésen egészíti ki a néhány év óta sikeresen küzdő nyelvvédő mozgalmat. Tanuságtétel egyébként ez a munka amellet is, hogy azalatt a hét esztendő alatt, amíg *Cser János* állott a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumának élén, ott igenis komoly és eredményes kutató munka folyt. Öröndetes jelenség különben, hogy a Magyar Paedagógiai Társaság kiadványainak száma elég hosszú szünet után ismét gyarapodott eggyel.

*Jankovits Miklós dr.*

**Bányai János: A Székelyföld természeti kincsei és csodás ritkaságai. I. kötet. Székelység könyvtára. Székelyudvarhely (Odorhei), 1938. 244. old.**

Szerző az előszó egyszerű köntösében mutatkozik be. A székely emberek szokása szerint természetesnek veszi és így mondja, hogy kicsit alkotott. S azt a kicsit is „kalákába” csinálta, mások segítségével.

„Szegényes és öntudatlan életünkben”, — mondja a szerző —, kalászgyűjtő módjára szedegettünk össze egy kis kévére valót. „Hisz ez a kicsi is eltűnt volna, mint sokannyi a múltban is”.

A könyv szerzőjének erénye lehet a szerénykedés. De nekünk, innen a nagy messzeségből is kötelességünk meglátni, hogy milyen küldetéses, ihletett, felemelő és értékmentő munkát végez Bányai János a Székelyföldön. Mi itt a megmaradt hazában dolgozhatunk talán magasabb nyomdatechnikával, de semmikép nem nagyobb hozzáértéssel odaadással és szeretettel. Mert a „kis kévére való” gyűjtemény egy *gazdag kincsestár*, legenda a Székelyföld csodálatos természeti szépségeiről, változatosságáról és gazdagságáról és tagadhatatlan bizonyítéka egy-egy nagyon is *öntudatos kalász-szedő* alkotó munkájának. Lássuk, mit fűzen nekünk a székelyek földje ebben a könyvben?

Elmondja a gazdag természet rendkívüli megnyilatkozásait, összegyűjti

a található kőzeteket és ásványokat, történelmi visszapillantásokat vet arra, hogyan használták fel, hogyan bányászták ezeket az őseimből napjainkig; komoly történelmi adatokra hivatkozva a geológus szemével vetíti eléünk tőmör mondanivalóit az ércék és só világából, az ásványolaj, tőzeg, fehérőföld stb. előfordulásáról. Ezeket is mindenütt kiegészíti a kitermelés és felhasználás adataival, ami egyeseknél sajnos a legkezdetlegesebb.

Hosszú volna jellemezni azt a sok gazdag és érdekes fejtegetést, amit a Székelyföld kifogyhatatlan (és nagyobbbrészben még kihasználatlan) ásványvizes forrásáról, páratlan fürdőiről találunk a könyvben. Külön foglalkozik a gázforrásokkal, a barlangokkal, a tavakkal és ezek keletkezésére vonatkozólag keresi a legtárgyilagossabb adatokat. A könyvet jellemzi a józan kutató és rendszerező erő, de ezenfelül benne van a mélységes csodálat és elragadtatás hangja s ezek mögött szerző nem tudja eltitkolni büszkeségét és szeretetét földje iránt, mert valóban „nincs a földkerekségnek egy más olyan kis foltja“, ahol annyi természeti érték, jelenség, ilyen gyűjteményes és változatos összeállításban található volna, mint a Székelyföldön.

E csodálatos gazdagság színeképében azonban sajnos, vastag fekete vonalat húzott a székely nép sorstragédiája: a magárahagyatottság, a régi küzdelmek és a mai életnyomorúság. Pedig ez a nép olyan mint a földje: képességekben gazdag és szikrázó, de erejét felemészti a mindennap nehéz járma, miként elfolynak szabadon az ásványos vizek és levegőbe szállnak a titkos erejű gázok. Ki a felelős ezért a kettős veszteségért, nem tudjuk s nem keressük, minket csak a jövő érdekelhet. Mi lenne, ha a gazdag természet és az alkotni tudó élelmes ember a világnak ezen a kicsi foltján összefogna? A *Bányai Jánosok* — látjuk — ezért élnek és dolgoznak, csak hogy e szellemi erőfeszítések mellett a jövőben hathatós gazdasági alapok lerakására is szükség lesz ezen a földön. Mert az ember itt még nem töltötte be hivatását s ha majd ezt a munkát is elvégezte, itt a Székelyföld bércei között a magyarságnak legerősebb vára fog állni.

A könyv rengeteg értékes adatát iskolai földrajztanításunkban jól felhasználhatjuk, sőt szemelvényeket is olvashatunk belőle. Egyébként is megérdemelné ez a mű, hogy mindenki megismerje, aki hazáját szereti és Erdélyre, mint ősi magyar földre tekint lelki szemeivel. Sajnos, a könyv csak kevés példányban készült és nem került könyvtári forgalomba. Tartalmát részletekben közölte a Székelység c. folyóirat (Szerk. Bányai János) V., VI., VII., VIII. évfolyama.

*Udvarhelyi Károly.*

**V. Szabó Gyula: Természetrajzi szemléltető faliképek.** Vattai Szabó Gyula kartársunk igen értékes fali képsorozatot szerkesztett a természetrajz tanításának megkönnyítésére. A lapok nagysága 50×70 cm. A 20 lap ára 12 pengő.

A szöveggel bőven (néhol talán túlbőven) ellátott képek fekete alapon fehér nyomással készültek. A hasonló külföldi eredetű képekkel szemben nagy előnyük alacsony árú. A papíryanag gyengébb minőségét a tanár saját munkájával, vagy némi anyagi áldozattal pótolhatja, ha azokat a szerző tanácsa szerint kartonra ragasztja, vagy ragasztatja. További előnye szem-



léltető képeinek, hogy csékély pénzbefektetéssel és fáradsággal színes képekké alakíthatók. Ezt a szerző úgy teszi lehetővé, hogy a színes papírok mintáit mellékeli számozással és minden rajzon ugyancsak számokkal jelzi az egyes színes foltokkal beragasztandó területeket. Legfőbb érdeme pedig az, hogy a képek szövege magyar nyelvű.

A képek nem oldják meg a *modern* biológiai szemléltetés kérdését. Ezek a képek a *szemléltetés után való megrögzítést* szolgálják, de a *modern* elv szerint való természetben történő szemléletet nem.

Kitűnő segédeszköz a természetrajz tanításában ez a sorozat. Különösen azokat a tanárokat segíti munkájukban, akiknek rajzkészsége csékélyebb, mert felmenti őket a táblai vázolás nehézségei alól. Az egész órai tananyagának egyszerre készen adott vázlat- és felírástömege azonban nem ad irányítást a tanulóknak arra, logikusan hol kezdjék, mely lépésekben fejlesszék tovább rajzaikat. Ezért a főelv bizonyára továbbra is marad a régi: a tanulók a tanár által tanítási egységekre tagolt részletekben fejlesztik tovább rajzaikat, a tanár táblai előrajzolása menetében.

A szerző rajzainak legnagyobb része mint kísértet jelenik meg Jeges Sándor gyakorló iskolai tanárnak „Vázlatok a természetrajz tanításához” c. munkájából. Ezt pedig V. Szabó lapjainak méltatói még nem vették észre, bizonyára nem ismervén az említett munkát. Nehogy a szemléltetőlapok szerzőjét bárki plágiummal vádolja meg, közöljük, hogy V. Szabó Gyula kártársunk a vázlatok rajzainak átvételére engedélyt kapott Jeges Sándortól.

**Kedves Miklós: Gravitationsuntersuchungen mit einer neuen Torsionswaage** (A tömegvonzási erő vizsgálata egy új torziósmérleggel.) Megjelent az „Acta chemika, mineralogica et Physika, Szeged, kiadásában.

A 29 oldalas munka tíz évi szorgalmas kutatás és kísérletezés végeredményeit mutatja.

Közismert tény, hogy a tömegvonzás bemutatására eddig használt eszközök mennyiségi mérésekre nem, csak a számszerűtlen tény megállapítására voltak alkalmasak. A szerző Eötvös Loránd báró kísérleti eszközét tökéletesítette olyan fokra, hogy vele a tömegvonzás nemcsak kinematikailag, azaz ismételt és a lengésideőnek megfelelő energiatelhalmozás módszerével való kimutatására alkalmas, hanem azt sztatikailag is azonnal megállapíthatóvá teszi.

Ennek érdekében a szerzőt két cél vezette. Elsősorban az eszközt erre a demonstratív célra alkalmasabbá tenni. Láttuk műszerét az Egyetem Baráainak egyik előadásán, és megállapítottuk, hogy a kitűzött feladatot teljes sikerrel megoldotta. Másik célja az volt, hogy a számszerű eredményt adó kísérleteket a legkülönbözőbb anyagú tömegekkel és távolságokkal meg lehessen kapni.

Először részletesen leírja eszközét és annak minden részletét. A torziós fonál behelyezését és kivételét, a mérlegkar beállítását. Részletesen adja a torziós mérleg elméletét matematikai alapon, végül közli kísérleti és mérési eredményeit. Ezek egyes pontjai: a gravitáció igazolása különböző anyagú testekkel; a gravitáció egyenesen arányos a tömeggel; a torziónyomaték megállapítása; a gravitáció a testek távolságának négyzetével fordítva ará-

nyos; gravitációs állandók meghatározása: a nehézségi erő vízszintes ész-  
szetevojének változása.

Az eszköz a felsőbb természettani oktatásban bizonyára nélkülözhe-  
tetlenné válik rövidesen.

*Matzko Gyula.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

**1. A magyar középfoku oktatás Jugoszláviában.** Az 1931-iki népszámlá-  
lás adatai szerina Jugoszláviában 468.185 olyan egyén él, aki magyarnak  
vallotta magát. Ez a lényegesen megcsökkentett szám az összlakosság 3.36%-a.  
Ennek a magyarságnak Jugoszláviában csak egyetlen magyar gimnáziuma  
van Szabadkán, melynek szláv tannyelvű tagozatával párhuzamosan 8 osz-  
tályos magyar tagozata van. Fokozatosan azonban ez az iskola is elveszí-  
tette jelentőségét az ifjúság magyar szellemű és magyar anyanyelvű neve-  
lése szempontjából, mert a magyar nyelven és a hittanon kívül most már  
semmit sem tanítanak magyar nyelven. A hivatalos magyarázat erre az, hogy  
a 61 főnyi tanári karban csak két magyar tanár van, a szláv tanárok pedig  
nem tudnak magyarul. Ez a magyarázat annyiban helytálló, hogy magyar  
tanároknak nincsen utánpótlás. A jugoszláv középiskolákból azonban ösz-  
szes lehetne szedni az egyetlen magyar gimnáziumhoz megfelelő számú ma-  
gyar tanárt azok közül, akiket a magyar középiskolák megszüntetése után  
Szerbia belsejébe helyeztek át.

A háború utáni években a magyar középiskola tanulóinak száma sok-  
kal nagyobb volt mint ma. 1922/23 tanévben a szabadkai állami gimnázium  
szláv tagozatába 588, a magyar tagozatra 488 tanuló járt. Azóta a zsidó,  
valamint a névelmezéssel szláv eredetűnek tartott tanulókat kötelezték, hogy  
a szláv tannyelvű tagozatra iratkoznak. A múlt tanévben a  
szláv tagozatra 1200, a magyar tagozatra közel 200 tanulója  
volt. A szláv tagozat 1200 tanulója között sok a magyar.  
Az iskolai értesítőben a tanulók nemzetisége nincs feltüntetve. Megköze-  
lítő pontossággal azonban megállapítható, hogy az 1200 tanuló közül lega-  
lább 200 magyar. A magyar nevű zsidó és a kétes nevű tanulók nincsenek  
beszámítva. Ezeket is figyelembe véve a legnagyobb valószínűséggel mond-  
hatjuk, hogy a szláv tagozat tanulóinak 25%-a magyar anyanyelvűnek váll-  
ja magát. Ezt a számot valószínűvé teszi az a tény is, hogy Szabadka 105,000  
lakosa közül az 1931-iki népszámlálás adatai szerint 41,700 magyar anya-  
nyelvű. Ezenkívül a szabadkai gimnáziumba sok vidéki magyar tanuló is  
iratkozik be.

Magyar polgári iskola egy sincsen Jugoszláviában, de van a szláv tan-  
nyelvű állami polgári iskolákban 10 párhuzamos magyar osztály, összesen  
434 tanulóval.

A magyarság egyetlen tanítóképzője Belgrádban van, párhuzamos ta-  
gozata az ottani állami szláv tannyelvű tanítóképzőnek. Az első magyar ta-  
nítók a folyó tanév végén kerülnek ki ebből a tanítóképzőből.

Érdemes ezekkel az adatokkal a németiség helyzetét összehasonlítani. A  
1931-iki népszámlálás szerint 499,326 német anyanyelvű lakosa van Jugosz-

lávianak, ami az összlakosság 3.59%-a. Ezeknek van egy magángimnáziumuk Verbászon. Van 5 polgári iskolájuk és pedig Belgrádban német magán, Zágrábban német evangélikus, Apatinban és Fehértemplomban az állami polgári iskolával párhuzamosan működik egy-egy német polgári iskola, újabban Verbászon van német polgári iskolája, melynek a folyó tanévben 324 tanulója van. A német polgári iskolákban 62 német polgári iskolai tanár tanít, ezek közül 15 németbírordalmi. — A verbászi német tanítóképzőnek a múlt tanévben 105, ebben a tanévben 142 tanulója van. Ezek közül 99 fiú és 43 leány.

*Stud.*

2. A német „Musische Gimnásium”. A német iskolareform sok új alkotása között egyik legérdekesebb kísérlet az ú. n. Musische Gimnázium, vagyis a muzsáknak szentelt gimnázium. Ez a gimnázium összegyűjti azokat a gyermekeket, akik a zenében tehetségeseknek mutatkoznak. A gimnáziumnak a rendes testi és szellemi képzés mellett a zenei alkotó erőket fejleszti. A cél a testi és szellemi érettség mellett zenei érettség elérése. Kiváló zenepedagógusok vezetése mellett, az iskola tanulói olyan ismereteket és készségeket sajátítanak el, amelyeket iskolai- vagy politikai és kultúrservezetek nemzeti ünnepélyeire felhasználhatnak. Az iskola, amely a tehetséget már kora gyermekkorban gondozásban részesíti van hivatva, hogy a birodalom teremő mővészeinek utánpótlásáról gondoskodjon.

A gimnázium egyébként úgy a tudományos, mint a testi nevelés szempontjából teljesen kialakult középiskola, amely emellett a zeneileg tehetséges gyermekeket zenében, beszédben és ritmikában különleges kiképzésben részesíti. A mővészi tárgyak és gyakorlatok az egyes osztályok tantervébe szervesen illeszkednek bele, ami más tárgyak megrövidítésével jár.

Az iskola, mint minden más német középiskola, az elemi iskola III., illetőleg IV. osztályából veszi fel elvben csak azokat a tanulókat, akik az elemi iskola első két osztályában jelét adták annak, hogy ezen iskola sajátos követelményeinek eleget is tudnak tenni. Szigorú felvételi vizsgákkal válogatják össze a birodalom legtehetségesebb gyermekeit és csak kivételesen vesznek fel olyan gyermeket is, akitől a tehetség későbbi ki-fejlesztését remélni lehet. Ha valamelyik gyermegről később kitűnik, hogy a várakozásoknak nem felel meg, az illető kellő időben még más középiskolába helyezik át.

Az iskolában nyert érettségi bizonyítvány bármely főiskolára, de első sorban mővészi tanulmányokra jogosít. A zenetanítókat képző főiskolára, valamint magasabb zenei kiképzésre első sorban ezek az iskolák jogosítanak.

A miniszteri rendelet az intézetek címét azzal indokolja, hogy ezekben nemcsak a német népi kultúrértékeknek, hanem a németséggel fajrokon klasszikus görög kultúrának nyelvben, mővészetben, filozófiában és gimnasztikában kíván nevelő otthont teremteni. Ecőlből az intézet bennlakással kapcsolják, hogy a növendékek egymással és nevelőikkel munkaközösségben fejlődhessenek. A nevelésre nagy gondot fordítanak, valamint arra is, hogy a cél a tanulók túlterhelése nélkül, kellő fokozatossággal legyen elérhető.

A tanárokat nagy gondúval válogatják össze. A kiválasztásnál nemcsak megfelelő szakképzettségre, hanem jellembeli arravalóságra is ügyelnek. Az eredmény első sorban attól függ, miként tudnak a hivatott nevelők az éljük szabott művésznevelésnek egységesen megfelelni. Az intézet élére olyan pedagógusokat állítanak, akiknek a művésznevelésben már több évi tapasztalatuk van és így az új intézet feladatával is teljesen tisztában vannak.

A tanterv gondoskodik arról, hogy a különféle irányú tanulmányok között a kellő összhang meg legyen és hogy a művészi kiképzés mellett, a tudományos érettség is biztosítható. A zenei tanterv alkalmazkodik a középiskola tantervéhez kibővítve az egyes intézeteknek kiosztott különleges feladatahoz képest bemutató karénnel, művészi beszédre való neveléssel vagy a zene és mozgás ritmikus együttműködésével. A zenei osztálytanítás minden fokon naponként egy órával szerepel a tantervben. Az alsó osztályok alapvető feladata az énekhang kiképzése. Az Utasítás szerint meg kell mutatni, hogy szakszerű kezelés mellett, a természetesen fejlett egészes szép gyermekhang, miként fejlődik szép férfihanggá. A középfokon, a hangváltozás miatt az éneklésben hosszabb szünet áll be, amikor valamely hangszer lép az éneklés helyébe. A kiváló énekkar helyébe most a mintaszerű ifjúsági zenekar lép. Az egyéni vagy kisebb csoportokban való zenei oktatás kiterjed a hangképzésen kívül valamely hangszerre is, ami már az alsó osztályokban megkezdődik, ezenkívül a mutatkozó tehetség esetén zenetanra és zeneszerzéstanra is.

Ezzel az iskolatervezéssel kapcsolatban a *zenepedagógiai irodalom* az utolsó pár évben igen kiterjedt, ebből felsoroljuk a következőket:

G. Schünemann: *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Leipzig, 1928. Az iskolai zeneoktatás összefoglalása a korai középkortól a világháború befejezéséig. — F. Bremer: *Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes*. Leipzig 1925. A zenei tehetség a fejlődési korszakokban változik. A változás jellegét mutatja be 76 különféle korú tehetséges gyermekben gyűjtött anyaggal. — A. Nесте: *Die musikalische Produktion im Kindesalter*. Leipzig 1930. A gyermek dallamteremtő képességét tárgyalja. A zenetanításnál használt feltalálási gyakorlatokhoz igen jó szolgálatot tehet. — E. Walker: *Das musikalische Erlebniss und seine Entwicklung*. Göttingen. — M. van Briesen: *Die Entwicklung der Musikalität in den Reifejahren*. Lengersalza 1929. — A zenetehetség fejlődésének lélektanával foglalkozó munkák. M. Alt: *Die Erziehung zum Musikhören*. Leipzig 1935. — G. Schünemann: *Musikerziehung*. Leipzig 1930. A zenére való művelést zenepszichológiai alapon tárgyalják. — M. Vidor: *Was ist Musikalität?* München 1931. — A. Weltek: *Das absolute Gehör und seine Typen*. Leipzig 1938. Tiszta zenepszichológiával foglalkoznak. A második munka igen kimerítően foglalkozik a zeneoktatás egy sokat kutatott problémájával az abszolút zenei hallással. — W. Dankert: *Das europäische Volkslied*. Berlin 1939. Az összehasonlító népdalgyűjtés igen alapos munkája. Egész Európa dalkincsét foglalja össze, feltárja a sokféle zenei összefüggést. Nagyjában jól sikerült merész kísérlet. — A zene oktatás methodikájával foglalkozó munkák: Carl Eitz: *Der Gesangunterricht als Grundlage der musikalischen Bildung*. Leipzig 1924. — Waiter Kühn: *Führung zur Musik*. Lahr in Baden. 1939. — H. Martens:

*Musikdiktat und musikalisches Schreibwerk in der Schule. Lehr in Baden 1930.* — A zenei hangképzés legalaposabb munkája az augsburgi énekiskolája igazgatójának hat kötetes munkája *Albert Greiner: Stimmbildung. Mainz 1938.* — Új alapokra fekteti az ifjúság énekhangképzését a következő munka: *F. W. Gössler: Fragen einer Stimmerziehung in Jugend und Volk. Wolfenbüttel 1939.* — A zenekarvezetés elméletével foglalkozik *Kurt Thomas: Lehrbuch der Chorleitung. Leipzig 1937. 2. kötet.* — A zenenevelés mai problémáit foglalja össze *Wolfgang Stumme: Musik im Volk. Grundfragen der Musikerziehung. Berlin, 1939.*

*Internationale Zeitschrift für Erziehung.*

**3. Finnország népfőiskolái.** Finnország területe 388,000 km<sup>2</sup>, tehát a történelmi Magyarország területénél is lényegesen nagyobb terület és ezen mindössze 3,5 millió ember lakik. A terület legnagyobb részét erdő borítja, a szántóföld az egész területnek csak 8%-a. A lakosság ezen a területen szétszórtan lakik, a falvakban a házak gyakran 1–2 km-nyire állanak egymástól.

Finnország közoktatásügyét múlt évi évfolyamunk 192. oldalán ismertettük, ezúttal nagyszámú népfőiskoláit mutatjuk be, amelyek seholsem alkalmazkodnak annyira az ország viszonyaihoz mint itt. Ötvenkét népfőiskola melege hívogatja a tanulni vágyó finn ifjúságot, fiúkat és leányokat egyaránt.

Az elemi iskola elvégzése után, a finn leányok egyéves háztartási iskolában, a fiúk földműves iskolában sajátítják el azokat az elméleti és gyakorlati ismereteket, amelyeket az élet tőlük megkíván. 57 háztartási és közel 100 földműves iskola nyújtja az ifjúságnak az életben nélkülözhetetlen gyakorlati készségeket. Ezek után a népfőiskoláknak nem feladata a gyakorlati ismeretek nyújtása, habár a tantervben ezek is szerepelnek. A népfőiskola első sorban általános műveltség és főképen állampolgári ismeretek terjesztésére törekszik. Célja a kikerült növendéket képessé tenni arra, hogy az életben eléje kerülő különböző véleményeket önállóan, ingadozás nélkül megítélni tudja. Innét kerülnek ki azok a helyesen gondolkodó és ítélezköző gazdák és gazdaleányok, akik a szétszórt falvak szervezői és vezetői lehetnek. Mindamellet, habár a népfőiskolák háztartási és mezőgazdasági ismereteket csak korlátozott mértékben tanítanak, gazdasági hatásuk mégis igen nagy.

A népfőiskolák túlnyomó része a falusi nép lelkesedésének köszöni létét és ezért mélyen begyökeresedett a falusi nép szükségletei közé. Rendszerint 10–15 község egyesületet alkot, összeadják a szükséges összeget és az egyesület lesz az iskola szervezője és fenntartója. A finn falusi nép általában nagy áldozatkészséggel járul hozzá a népfőiskola alapításához és fenntartásához. Sokhelyen nagy alapítványokat tesznek. Gyakran a lakosság maga építi föl a szükséges épületeket és a munkában a falu apraja-nagyja egyaránt részt vesz. Vannak főiskolák, amelyeket szövetkezetek vagy egyházak tartanak fenn.

A tanítványok a környező falvakból kerülnek ki, akik az itt eltöltött idő alatt annyira megszeretik az intézményt és annyira ragaszkodnak hozzá, hogy évek után is eljárnak az iskola összejöveteleire és itt megbeszélnek az

esetleg szükséges tennivalókat, amiből azután mindenki cselekvőleg kiveszi a maga részét. Ezeken a megbeszéléseken születnek meg a különböző falusi egyesületek, szövetkezetek és ezek vezetői rendszerint az intézet volt hallgatói közül kerülnek ki.

A népfőiskola központja az egész vidék szellemi életének. A volt hallgatók tanulószövetségbe tömörülnek és nemcsak maguk járnak el, hanem népfőiskola előadói sűrűn tartanak egészségtani, gazdasági és irodalmi estőket és ezek a vetítőképes előadások élénkséget varázsolnak a 8 hónapig tartó téli esték nyomasztó egyhangúságába. Így azután a népfőiskolák nemcsak beíratkozott növendékeiket nevelik, hanem mély hatással vannak az egész vidék lakosságára is. Időnkint itt adnak találkozót az országosan megszervezett tanulmányi körök, háztartási ismereteket terjesztő Márta körök, ifjúsági földműves körök és ezek a több napra terjedő találkozók megmozgatták az egész környéket és ünnepet varázsolnak az összejövétel helyére.

A népfőiskolák tanterve lényegükben egyeznek egymással, de azért figyelemmel vannak a vidék sajátos szükségleteire. A főtárgy mindenütt a hittan. Ezenkívül előadják a finn társadalom kialakulásának mozzanatait, a társadalom aktuális problémáit, gazdasági földrajzot, foglalkoznak Európa korszerű problémáival és minden alkalommal kutatják a Finnországra való kihatást, a számtanból tanítják az adót, a kamatszámítást, a gazdasági könyvelést, súlyt helyeznek a helyesírásra és helyes beszédkézségre. Szabad idejükben a Kalevalával foglalkoznak. A leányokat megtanítják a csecsemő-ápolásra és sok olyan ismeretre, amivel a falu közegészségügyét segíthetik. A fiúkat előkészítik a katonai életre és kioktatják őket a családalapítással járó felelősségre. Kézimunkaórán a leányok szövést, szabást, foltozást és pecsétlészítést, a fiúk bútorkészítést tanulnak.

Fölvetődik az a kérdés, hogy az így kiképzett fiúk és leányok nem töreksenek-e tömegesen a város felé, kielégít-e őket a falu egyszerű, fejletlen életlehetősége. Igen értékes megállapítás, hogy a népfőiskola tanulói igen kis hányada törekszik a városba. A törpebirtokos gyermekei azzal a törekvéssel kerülnek haza, hogy kicsiny gazdaságukat mintagazdasággá fejlesszék.

*Schweizer Erziehungs Rundschau.*

**4. Új középiskolai törvény Romániában.** Az új román középiskolai törvény gyökeresen átalakítja a román középfokú oktatást. A román középiskola továbbra is 8 osztályú marad, de a 8 osztály három részre tagozódik. A négy alsó osztály algimnázium, a következő három osztály liceum, amely a hatodik osztálytól kezdve irodalmi és tudományos csoportra tagozódik. A nyolcadik osztály az érettségi vizsgára előkészítő harmadik tagozat. A nyolcadik osztályba csak azok a tanulók iratkozhatnak be, akik egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra készülnek. A VII. osztály elvégzése után a tanuló vég bizonyítványt kap a középiskola végzettségéről, ezzel folytathatja tanulmányait különféle szakiskolákban vagy hivatalnoki pályára léphet. A nyolcadik osztály elvégzése után a tanulók érettségi vizsgát tesznek és pedig két részletben. A vizsga első felét január hó közepén, a másodikat június hó végén teszik le. Aki az első vizsgán bukik, ismétellheti a nyolcadik

osztályt és megismételheti az érettségi vizsgálatot. Aki másodszor is bukik, az többé nem ismételhet és meg kell elégednie a VII. osztály után nyert végbizonyítvánnyal, amivel azonban egyetemre vagy főiskolára nem iratkozhatik be.

Az iskolai év szeptember 1-én kezdődik és június 25-ig tart. A tulajdonképeni tanítás május 1-én befejeződik, azontúl az elvégzett tananyagot ismétlik és a tanulók beszámolnak tudásukról. Az egyes osztályokban az évvégi vizsga megszűnt és az egész vonalon beszüntették a koedukációt is.

Az új törvény súlyt helyez a tehetségek kiválasztására. Ecélből deák versenyeket rendeznek és az ezeken legjobban kitűnt 3 tanuló állami ösztöndíjat kap, amit megtart mindaddig, amíg tanulmányait befejezi. Ezt a célt szolgálják továbbá az ú. n. mintaiskolák is. Minden közigazgatási kerületben feállítanak ilyen mintaiskolát, ahova csak kitűnő tanulókat vesznek föl és ha a felvett tanuló a 6-osnál kisebb érdemjegyet kap, akkor ebből az iskolából bármikor eltávolítható. Az iskolát internátussal is ellátják, hogy a falusi földműves lakosság gyermekeinek lehetővé tegyék a középiskola elvégzését.

A törvény elrendeli, hogy a tanulókat minden évharmadban orvosi vizsgálatnak kell alávetni.

*Erdélyi Iskola.*

**5. Egységes középiskola Szlovákiában.** A legújabb szlovák kormányrendelet a meglevő középfokú iskolák megszüntetésével egységes középiskolai típust szervez. Az egységes középiskola nyolcosztályú, de két tagozatú: 4 osztályú al gimnázium és négyosztályú főgimnázium. A helyi viszonyok szükségletének megfelelően az al gimnázium önállóan is állítható, ez esetben pótolja a megszűnő polgári iskolát. Az eddig fennálló koedukáció megszűnik és csak kivételesen engedhető meg átmenetileg még 1946-ig. Magániskolák a jövő tanévtől kezdve nem lehetnek már koedukáltak. A középiskola felső tagozata két irányú: olyan ahol a humán tárgyak és olyan ahol a reáltárgyak vannak túlsúlyban. Aki az al gimnáziumból a főgimnáziumba átlép, annak hajlama, tehetsége és tervezett pályaválasztása figyelembe vételével kell döntenie, hogy melyik irányban óhajtja tanulmányait folytatni. A kétirányú iskola tárgyai: hittan, szlovák és német nyelv, egy második idegen nyelv, latin nyelv, bevezetés a filozófiába, történet, honismeret, földrajz, természetrajz, kémia, fizika, matematika, mértan, rajz, társadalmi nevelés, ének és torna. A nem szlovák tannyelvű iskolákban a szlovák nyelv helyébe az anyanyelv, a német nyelv helyébe a szlovák nyelv lép.

*Volkserzieher.*

**6. Német iskolák a lengyel főkormányzóságban.** A német uralom alá került lengyel területnek azt a részét, amelyet nem csatoltak a német birodalomhoz, főkormányzósággá alakítottak. Ennek az országrésznek közjogi helyzete még nem tisztázódott. A német birodalmi kormány legújabb rendelkezése szerint a főkormányzóság egész területén német iskolákat kell állítani. Ezeknek célja a rendelet szavai szerint: „hogy a lengyel területen német kultúrmissziót teljesítő német állampolgárok gyermekei német nevelésben részesülhessenek.” A tervezett iskolák számát tekintve valószínűnek látszik,

hogy lengyel anyanyelvű gyermekeknek is német tannyelvű iskolákat kell majd látogatni. Csak magában a varsói körzetben 42 iskolát terveznek és ezek közül 17 iskolát már megnyitottak. Varsóban ezen kívül hétéosztályú elemi iskolát nyitottak többszörösen párhuzamos osztályokkal. Az iskolát pár hónap előtt Frank főkörmányzó nyitotta meg a volt lengyel Báthory-gimnázium épületében. A főkörmányzóság többi területén 25 német iskolát terveznek ezek egy része működését szintén megkezdte már. Ezeken kívül terveznek Krakkóban német gimnáziumot és német főiskolát.

*Statisztikai Tudósttő.*

**7. Hulladékok gyűjtése az iskolában.** A német birodalmi miniszter a múlt hónapban kiadott újabb rendeletével szabályozza a hulladékok gyűjtését az iskolákban. Eszerint az iskolák vezetői kötelesek a gyermekek hulladékgyűjtéseinek külön helyiséget rendelkezésre bocsátani. Az iskolák a következő háztartási hulladékot gyűjthetik:

- a) Minden iskola köteles a tanulók útján a szülői házban előforduló esonthulladékot összegyűjteni;
- b) összegyűjti a napilapokat, szaklapokat és képes folyóiratokat;
- c) összegyűjti a szövethulladékokat, a már nem használható ruhaneműt;
- d) a tanulók összehordják a ház körül előforduló vas-, réz és egyéb fémdarabokat, föltéve, hogy azok súlya nem terheli túl a gyermekeket;
- e) a palackok kupakjait, fémlapokat, tubusokat;
- f) dugókat.

A rendelet szerint a begyűlt anyag kezelésével egyik tanítót kell megbízni, aki tárgyal a gyűjtő kereskedővel és gondoskodik róla, hogy a kereskedő az összegyűlt hulladékot kellő időben elhordhassa.

A befolyó pénzre a szülőknek nincsen jogosultsága, azt az iskola saját céljaira fordíthatja. Leányiskolákban a szövethulladékokért befolyó pénzből a leányok az általuk gyűjtött mennyiség arányában kézimunkaanyagot kaphatnak.

*Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.*

**8. Tanítóhiány pótlása Németországban.** Az érezhetően megfogytakozott német tanítóság pótolhatása céljából a németbirodalmi miniszter a tanítóképző akadémia négy szemeszterét, a háború tartamára, háromra csökkentette. A harmadik szemeszter elején tesznek a jelöltek alapvizsgát és a szemeszter végén szakvizsgát. Az eddig kötelező házi írásbeli munkát is megszüntette, ezt a harmadik szemeszter írásbeli munkája pótolja.

*Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.*

**9. Katonás nevelés Kubán.** Rendszerint háborús mozgalmak idején a pedagógiában is érezhető olyan törekvés, hogy az iskola is katonákat neveljen. A hangoztatott katonás nevelés ugyanis gyakran nemcsak katonás fegyelmet, hanem katonai gyakorlatokat, lövési, sőt gyakran éles cőllövési gyakorlatokat is jelent. Az azonban egészen eredeti és a pedagógiában egyedül álló jelenség, ahogy Kuba szigetén 1936 óta a katonás nevelést megvalósítják. A falusi iskolák egyrészét — kísérletként — teljesebb katonai ve-



zetés alá helyezték. Ezen iskolák neve „Escuelas Rurales Civico-Militares“ vagyis „Polgári-katonai falusi iskolák.“ 1936-ban szervezték az első ilyen iskolákat és számuk ma már 1300-ra növekedett. Az iskolák tanítói katonai tisztjeik, akiket külön tanfolyamokon képesítenek tanítókká. Leginkább ott keletkeznek, ahol nincs még iskola és itt ez iskolák igen érezhető hiányát pótolnak, mert a kubai falusi lakosság 70%-a analfabéta.

Az iskolák szervezete szigorúan katonai szervezettel alakított pedagógiai bizottságnak van alárendelve. A bizottság vezetője egy főhadnagy. A bizottságban a különféle falusi foglalkozások egy-egy képviselője foglal helyet. Képviselve van a bizottságban a földművelés, állattenyésztés, ipar, egészségügy, háztartás stb. egy-egy kiváló szakemberével. A bizottság tagjai látogathatják az alájuk rendelt iskolákat és az iskolák vezetőivel arra töreksenek, hogy az ország lakosságának minden kultúrától eddig érintetlen részét magasabb gazdasági és kulturális életlehetőséghez juttassák. Az iskolák a falusi társas élet központjai, esti előadásokat, ünnepélyeket, ünnepi kirándulásokat rendeznek.

Több ilyen pedagógiai bizottság valamelyik katonai ezred hatáskörébe tartozik, ennek vezetője egy kapitány, aki a kerületi tanügyi tanács feladatát végzi.

*Internationale. Zeitschrift.*

**10. Nevelésireformok Indiában.** *Gandhi Mahatma*, a hindu nemzeti mozgalom világhíré vezetője, az indiai iskolaügyet is reformálni akarja. Reformtervei, az ottani viszonyokat tekintetbe véve, valóságban forradalmiak. Terveit, amelyekkel új szellemet akar az iskolákban meghonosítani, még 1937-ben terjesztette egy népgyűlés elé és különféle fórumok tárgyalásai után most kerül a nemzeti kongresszus elé. A kongresszuson három pontban foglalta össze az iskolai nevelésre vonatkozó kívánságait:

a) Kívánja az egész nép részére a hét éves ingyenes iskolakötelezettséget. Ezzel meg akarja szüntetni azt a lehetetlen állapotot, hogy Indiában a lakosságnak csak 20%-a jár iskolába. Az iskola nagyon csekély ismeretet nyújt, mert a legritkább esetben terjed 4 éven túl, ez idő alatt szerzett írási-olvasni tudás is csakhamar feledésbe jut. Az iskolában szerzett tudás csak a legritkább esetben érezhető hosszabb idő után.

b) Kívánja, hogy a tanítás mindvégig a tanuló anyanyelvén folyjon.

c) Kívánja, hogy a kézimunka legyen az iskolai nevelés központja, a gyermek minden kíváncsi tulajdonsága és képessége a kézimunka útján fejlesztesse. Pedagógiai szempontból ez a harmadik kívánság vall leginkább a Gandhi szellemére. Az iskolai oktatás középpontjába a gyermek aktivitását akarja. Kézimunkát, szövést, fonást, mezei munkát stb., amivel a fiatal indust az iskolai idő alatt is az élet valódi talaján akarja tanítani. Hogy milyen forradalmi Indiában ez a kívánság, ahhoz tudni kell, hogy eddig Indiában szinte kínosan távol tartják az iskolától a munka gondolatát és az iskola kizárólag a könyv szövegére épít. Érthető tehát, hogy ez a pont támasztotta a legnagyobb ellenzést és provokálta a legtartósabb vitát. Csak legújában sikerült az indiai kormány nevelésügyi bizottságát rávenni, hogy Bombayban, Madrasban, Kashmirban és más nagyobb helyeken kísérletképpen alkalmazni kezdték a Gandhi által részletesen kidolgozott cse-

lekvő oktatást. A bizottságnak az volt az álláspontja, hogy mielőtt az ind oktatást az új alapokra helyeznék, először hozzáértő tanítókról kell gondoskodni. Most azután egyes tanítóképzőket megfelelően átalakítanak, hogy tanítókat kaphassanak, kikre a terv megvalósítását bízni lehessen.

*Internationale Zeitschrift für Erziehung.*  
Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Pedagógiai Szeminárium.** A X. évfolyam első számának cikkei a nyolcosztályú elemi iskola kérdéseivel foglalkoznak. Miután tájékozatlan körökben, ahol nem néznek mélyebben a dolog lényegébe, gyakran hallani azt a véleményt, sokszor titkos vágyat, hogy a nyolcosztályú elemi feleslegesse fogja tenni a polgári iskolát, érdemes megismerni kiválóbb tanító kartársaink véleményeit az elemi iskola felsőbb tagozatának céljairól és lehetőségeiről. Ezek a vélemények a legkedvezőbb helyzetben levő budapesti iskolákra és körülményekre vonatkoznak, s nem kerül szó az osztatlan iskolákra, amelyek pedig az ország elemi iskoláinak majdnem felét teszik.

Az első cikket Horony Pálfi Aurél dr. írta: „*A nyolcosztályú népiskola a magyar megújulás szolgálatában*” címmel. Az elemi iskola hat osztályát járt gyermektömeget az iskola 12 éves korában magára hagyta eddig, holott ebben a korban még nem helyezkedhetik el kereső pályán. A továbbképző iskola életképtekmnnek bizonyult, csak kényszer tartotta fenn Ennek a nagy tömegnek szellemi színvonalát emelni éppen olyan kötelesség a hazával szemben, mint a nyers anyagokkal való takarékoskodás. A népiskola nem nevelhet azonban csak szavakkal, hanem gyakorlati alapismereteket kell a gyermekekkel elsajátíttatni. A népiskolának más a célja és feladata, mint a többi iskolának. A felső tagozatba a legszegényebb családok gyermekei mennek, akiket iskolán kívül nem vár a becsületes, meleg otthon. Ezért e tagozatot megfelelően átszervezett napközi otthonokkal kell kapcsolni.

A második cikket v. Somogyvári Gyula írta: „*A korszerű nevelés és a nyolcosztályú népiskola*”. A mai háborúkból láthatjuk, hogy nemcsak a harctereken küzdő katonák, hanem az ország belsejében dolgozó minden egyes ember vállvetett munkájára van szükség a küzdelemben. A nemzetvédelem szempontjából pedig nagyon fontos, hogy a nemzet minden tagja minél több öntudattal és tudással vegye ki részét a munkából. Az új elemi iskola az ismeretanyag bővítésével és az elméleti tudásnak gyakorlati alkalmazásával ezt lehetővé fogja tenni.

A kérdésnek egyik legilletékesebb hozzászólója kétségtelenül Oser János dr., a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának vezetője. Tanulmányának címe: „*Lélek, kenyér, iskola.*” A nyolcosztályú népiskola felső tagozatának tantervét csak akkor lehet helyesen megállapítani, ha előbb tisztában vagyunk a népiskola célkitűzésével és a népiskolás gyermek egyéniségével, illetve személyiségének fejlődésével és adottságaival. A népiskola felső tagozatának tantervében különös tekintettel kell lenni a népiskola céljából erre a kitételre: „képesek arra, hogy ismeretei-

ket a gyakorlati életben értékesítsék." Városokban a tanulók kisebb része marad az elemiben a IV. osztály után, legtöbbje polgárba, vagy gimnáziumba megy. Így tehát a népiskola szándéka ellenére is előkészítője a középfokú iskoláknak. Akik viszont maradnak az elemiben, azok a leggyakorlatibb pályákra mennek majd. Ezért ezt a körülményt figyelembe kell venni a tanterv elkészítésénél. Nem lehet a felső tagozaton azt a merev elvet követni, „hogy a tanítási anyagot évről-évre emeletszerűen, azaz mennyiségben és minőségben bővülően" kell összeállítani. „Nem lehet a népiskola felső tagozatának feladata az, hogy további ismeretekkel halmozza el növendékeit, hanem a komoly munkáltatás révén kell az eddig szerzett ismereteket begyakoroltatnia." Ipari jellegű helyen ipari, mezőgazdasági helyen pedig mezőgazdasági irányba kell állítani ezt a gyakorlatot. Az egyetemes vonal eddig sincs meg, nem lehet ezután sem. A gyermekek szempontjából vizsgálva a dolgot, első sorban megállapítható, hogy minlen értelmes és valamennyire anyagilag megálló család gyermeke közép-, vagy legalább is polgári iskolába megy a IV. osztály után. Így az V. osztály színvonala még az alsóbb osztályokét sem éri el. További nehézséget okoz, hogy több IV. osztály maradványát kell egyesíteni az V.-ben „csak ritkán fordul elő, hogy egy-egy élehetlenebb szegény szülőnek értelmesebb gyermeke ad némi vigaszt." A felsőbb tagozatba járó tanulók szellemi szegénységét a kísérleti eredmények is igazolták. Cser e vizsgálatok alapján megállapította, hogy „a népiskola VIII. osztályába járó gyermek kb. ugyanazon az értelmi szinten mozog, mint a gimnázium I. (első) osztályába járó tanulók. Mások vizsgálatai hasonló eredményekre vezettek. A gyakorlati érzék azonban megközelíti a középfokú iskolás gyermekekét. Tehát a tantervnek teljesen gyakorlati célúnak kell lennie. Az ide járó gyermekek családi élete többnyire laza, ezért otthon-iskolákat kell létesíteni, amelyekben az osztály és a napközi otthon munkája egyesül. Leghelyesebb volna műhely-osztályokat berendezni új iskola-építések kapcsán. Ezeket a megállapításokat a budapesti gyakorlóiskolában 15 éven át folytatott tanterv-kísérletek igazolják.

Barton Imre merőben ellenkező álláspontot foglal el. A szerkesztő meg is jegyzi, hogy felfogásukkal nem egyezik mindenben, bár a cikknek helyet adtak. A cikkből nem tűnik ki, vajjon Barton gyakorlatból meríti-e állításait, vagy pedig csak elgondolásait közli. Azt a felfogást, hogy a közép- és polgári iskolából kizsorult gyermekek selejtesebb képességűek, tévesnek és felületeseznek minősíti, bár vizsgálatokra nem hivatkozik, mint Cser a maga állításainak igazolásánál. A módosabb szülő akkor is középfokú iskolába járattja gyermekét, ha az kisebb értelmű. Az elemi iskola felsőbb tagozatán nem több a korlátoltabb tehetségűek száma, mint más iskolákban. Az V-ik osztályban legnagyobb nehézséget az okozta, hogy a tananyag túl volt zsúfolva. A nyolcosztályú elemiben mód lesz az anyagot jobban elosztani. A fővárosi iskolákban a mezőgazdasági ismeretek helyett ipari és kereskedelmi ismereteket kell szem előtt tartani. Megállapítja, hogy a fővárosi népiskola VIII. osztályát végzett ifjú hátrányban van a középfokú iskolák IV. osztályát végzettekkel szemben, „pedig éppen úgy nyolc esztendő telt az iskolában." (Nem az eltöltött évek, hanem a végzett munka jöhet számításba az értékelésnél, mert különben a sokszor bukott diák

volna a legértékesebb!) Ezt a hátrányt úgy véli kiküszöbölhetőnek, ha az ipari és kereskedelmi ismeretek megértéséhez feltétlenül szükséges tananyagot veszik fel a tantervbe: számolási készség, sík- és ábrázoló mértan, természettan, elektrotechnika. Elismeri, hogy a polgári iskola többet nyújt tanítványainak mennyiségtanból, természeti ismeretekből, természettanból és élettechnikaiból, de az volna az igazságos, ha a népiskola más irányban nyújtana többet, ami ezt a veszteséget ellensúlyozná. A felsőbb tagozatot külön, önálló épületekben kellene elhelyezni. A tananyagban való szintemelés nehézségét érzi, amikor a szaktanítás bevezetését tartja kívánatosnak. Az ehhez szükséges többlet-tudást a tanítók önképzés útján érhetnék el szerinte.

Kosztolányi István dr. cikke „A nyolcosztályú népiskola és a vallás-erkölcsi nevelés.” Sok oldalról világítja meg a nyolcosztályú népiskola szükségességét erkölcsi szempontból. Ő is megállapítja, hogy „az elemi iskola IV. osztályának elvégzése után olyan gyermekanyag marad a tanító kezében, amely meglehetősen át van szűrve: elmentek azok, akik tovább akarnak, vagy tudnak tanulni. Ezzel megmondtuk azt is, hogy visszamaradtak azok, akik szellemileg gyengébbek, vagy akiknek a körülményei olyanok, hogy az erkölcsi életükben van a lehetősége annak, hogy legalacsonyabb szintvonalat jelentenek a hozzájuk hasonló korúakkal szemben. Rendkívül fontos ennek megállapítása, mert ezt a szempontot semmiesetre sem szabad figyelmen kívül hagyni.”

Jankovits Miklós dr. „Magyar művelődéspolitikai kérdések” cím alatt Györfly, Karácsony és Makkai nézeteit ismerteti a magyar nevelésről.

A folyóirat 3—4. összevont száma Mátyás királyról szóló tanulmányokat és cikkeket gyűjtött össze. Radnai Oszkár dr.: *A tudós Mátyás király*; Nyáry Iván: *Mátyás a hadvezér*; Mesterházy Jenő: *Mátyás király emlékei*; tanítások: *Mátyás király a kisdudóvóban* (mese); Tőke Gyula: *Mátyás király*; Mihályi Blanka: *Mátyás és a magyar humanizmus* (polgári leányiskola IV. osztályában).

Egyéb tanítási minták: Rokonmássalhangzók; Budapest gyógyfürdői (írásbeli szorzás); A Sajó és Hernád tája.

**Magyar Tanítóképző.** 1940. évi 3. szám. Csekő Árpád „A tanítóképzés néhány magyar feladatát” jelöli meg. Értékes észrevételei vannak a fajkérdésre, a zsidókérdésre vonatkozólag, az idegen eredetűekről, a magyarra váltakról, a hazai németsegről, a magyar kérdés és népi kérdés viszonyáról szól. Megjegyzéseit közli a testtan, lélektan, a neveléstudományok, a magyarnyelv, történet, földrajz, néprajz, mennyiségtan, természettudomány, gazdaságtan, ének és zene tanítására vonatkozólag, valamint a hivatásórakról. Barnabás Endre „Pedagógiai kirándulás a Közelkeletre” címen ismerteti Románia közoktatásügyét, különösen az elemi iskolát és a tanítóképzést. Amint a felolvasás alkalmával a felszólalók megállapították, igen hasznos megismerni szomszédaink iskolarendszerét, az ott folyó munkát, mert ezekben sok értékes gondolat található. Egyéb cikkek: Váradi József: *A liceum Érettségi Vizsgálati Utasítása*; Jeges Károly: *Néhány szó a taní-*

tőképző akadémia nem kötelező tárgyairól; Buday Lajos: *Táblai rajz mint önálló tárgy a tanítóképző akadémián.*

A folyóirat 4. számának cikkei: Padányi Frank Antal: *Az eszményi gyakorlatiasság a líceum és leánylíceum munkájában;* Garamvölgyi Ervin: *A líceum testnevelés lehetőségei;* Hargitai Zoltán: *A tanulók nyári munkájának irányítása.* Ez utóbbi értékes gondolatokat tartalmaz, amelyek tanulóink szellemi színvonalához alkalmazva a polgári iskolában is hasznosak volnának.

Az 5. szám cikkei: Molnár Oszkár: *A líceumi hospitálás;* dr. Jelitainé: *A líceumi tanulók óralátogatásáról;* Kiss József: *Eötvös és a magyar sors.*

#### **Nevelésügyi Szemle. IV. évfolyam, 3—4.szám.**

Dr. Beng Pál „*Bartók Pyörgy pedagógiája*” cím alatt ismerteti Bartók György „*Ember és élet*” című munkájának a pedagógust is érdeklő részeit és fűzi ezekhez a maga gondolatait. A materialista felfogással szemben az idealizmus szerint tisztán fizikai és kémiai erők csak a szervetlen világot irányítják. A szerves világban célok nyilvánulnak meg. Minden élőlényben, bár különböző fejlettségben, ott van a lélek. És ez teszi lehetővé a nevelést. Ez az idealista életfelfogás a nevelés céljának megállapításában is segítségünkre van. Cél az egyéniségnek lehető tökéletes kifejelesztése, szociológiai kötelékek között. A lélek és test Descartestől kiinduló szétválasztása hibás. Az együtt fejlődő testet-lelket a szellem teszi értékkéssé. E három összefüggő részlet kifejelesztése a főcél. Különálló. képességek nincsenek. Mindegyikben az egész egyéniség vonásai szerepelnek. Nem a képességek, hanem a feladatok különbözőek. A tisztán elmeképző tantárgyaknak ezért értékük csekély és feleslegesek. Minden szakképzés egyúttal az általános műveltséget is emeli. Mivel azonban a gyermek alkalmasságát meg kell ítélni, azért a tisztán elmeképző tárgyaknak (pl. matematika!) is létjogosultságuk van az iskolában. A klasszikus tudományok is e címen kaphatnak helyet. Mindenkire érvényes nevelési rendszer tehát nem lehetséges. A nevelői munka inkább intuíción, s kevésbé intellektuális eljárás.

Kemény Gábor „*Régiek mai szemmel*” címmel folytatja Berzsenyi Dániel nemzetnevelő munkásságának ismertetését.

Vicsay Lajos „*A polgári iskola új Rendtartását*” ismerteti. (Számbeveszi a régi Rendtartással szemben történt újításokat és azokat a rendelkezéseket, amelyek a polgári iskolát közelebb hozzák a középiskolákhoz. Súlyos aggodalmakat tár fel az elemi iskola majd kifejlődő, végleges tantervvel még nem bíró VII—VIII. osztályából lehetővé tett átlépésre. Erősen kiemeli az új Rendtartástól várható üdvös hatásokat.

Újszászi Kálmán „*A magyar falunévelés mai feladatairól*” ír. Cikkében a legsürgősebb tennivalókról szól e téma keretében.

Visy József dr. cikkének címe: „*Humanizmus és nacionalizmus*”. Ismerteti a német nacionalizmus állásfoglalását a humanizmussal szemben. Ez a nacionalizmus főképen két szempontot érvényesít az iskolákon keresztül. Szóhoz juttatja azokat a szerzőket és műveket, amelyek a germánokról emlékeztetnek meg és amelyek a szociális közösség érzését nevelni alkalmasak. Ezzel egy módosított, újabb humanista irányzat keletkezett Németországban.

Elméletét a német Jaeger fejti ki *Paideia* című munkájában. A németek törekvése tehát az, hogy a humanista oktatást is a németség is a németség jelenlegi céljainak szolgálatába állítsák.

A folyóirat irodalmi ismertetőjében részletesen foglalkozik Vicsay Lajos kartársunk történelmi olvasókönyvével.

**Orsz. Középisk. Tanár egyesület Közlöny.** A folyó tanévi 6. szám első cikke Kardeván Károly „*Tanári sorsfordulatok.*” Szavai sok jogos keserőséget világítanak meg. Az 1914–18-as világháború előtt a tanárság helyzete, legalább is a pálya elején, kedvező volt. Bár a továbbhaladás ekkor is más pályáké mögött maradt. A világháború után egyenesen szögletes állapothoz követtek be. Hosszú évekig tartott, amíg a kezdő tanár a napszámosbérből előbbre jutott parányival. Lehetetlenné tették a tanár részére a mellékkeresetet, elvették az osztályfőnöki díjat. A tanári kar az államnál karácsonyi jutalékban soha nem részesült, (bár a lapok erről hallgatva nagy dobra verték a tisztviselői segélyeket, kárt okozva ezzel a tanárságnak az iparosok és kereskedőkkel való viszonyában.) Közoktatásügyi miniszterünk jóvoltából a segítés munkája megindult. Az ifjú tanári nemzedék kedvezőbb kilátásokkal indulhat a nemzetnevelés nagy és nem kicsinyelhető munkájának. Hátra van még az idősebbek viszonyainak rendezése. Gondokban gyötrődő koravén nevelőktől nem várható az oly fontosnak mondott nemzetnevelés teljes értékű munkálása. Az erkölcsi megbecsülésre pedig a kormáyzatnak kell példát adnia. Bízik kultúrpolitikánk irányítóinak bölcsességében, hogy ezeket a kérdéseket is megoldják.

Dr. Biró Béla „*A rajz tankönyvéről*” ír. Miután minden tantárgyhoz szükséges tankönyv, ezt a rajz sem nélkülözheti. Indokolja ezt a rajznak a középiskolában bekövetkezett mostani háttérbeszorítása is. A Tanterv és Utasítás a tanár részére szükséges és hasznos elveket rögzít meg, de ez ismeretlen marad a tanulók előtt. Szükségessé teszi a rajztankönyvet az, hogy a tanár magyarázatai a mostani eljárás mellett levegőbe roppeenek. Nem készülhet a tanuló a következő óra anyagára. A hiányzó tanuló előtt rejtély marad a már tanult technikai kivitel. Nem tekintheti át a tanuló év végén a végzett anyagot. A tankönyv ezen kívül gazdag példatár is lehet. A tankönyv biztosíthatná a rajz tanításában is szükséges országos egységet. A magántanulók is tisztességesebben elkészülve állhatnának vizgára. A cikk írója Galla Endrével együtt megírta ezt a tankönyvet, amely a fiúközépiskolákon kívül figyelembe vette a leánygimnáziumok és a polgári iskolák követelményeit is. Magunk részéről nagyon félünk, hogy egy újabb rajztanári típus fog ennek nyomán kifejlődni. Vannak iskolák, ahol nem rajztanár tanítja a rajzot. Eddig mégis valamit rajzoltak a táblára és majzlapra. Nemsokára a „rajztanár” könnyebb végét fogja a munkának, felolvas, vagy előad a tankönyvből, ill. a tankönyv nyomán és a tanulók a következő órán felelnek a rajzból, ebből az eddig igazán egyetlen gyakorlati tantárgyból. Nyereségek veszteségekből erednek. A gyakorlat fogja megmutatni, vajjon a nyereség, vagy a veszteség volt-e nagyobb?

A folyóirat „Figyelő” címe alatt Petrich Béla az ideglen nyelveket tanító tanárokat érdeklő ismertetést írt „*Egy német élőnyelvtanári kongressz-*

szus tanulságai" címen. Azok közé az éles szemű megfigyelők közé tartozik, akiket nem bűvöl el az idegen-imádat.

A 7. számban Dékány István „A tanári tevékenység természete” címen közöl értékes gondolatokat. A tanári munkát nem lehet az órarendi elfoglaltság szerint megítélni. Ez a munka bonyolult és a kezdő részére ugyanazon nehézségeket rejt magában, mint a régebben működött. A szakszerűség követelményét felsőbb hatóság alig, csak maga a tanító tanár tudja ellenőrizni. Amellett minden tárgyban és minden osztályban más, de mindig hajlékony nyelven kell beszélnie. Egyszerre kell látnia az egész osztályt, emellett az egyénekre is ki kell terjednie figyelmének. Mivel a gyermeki élet gyors történés, minden problémát haladéktalanul el kell intéznie. Szerfölött bonyolult a tanár dialogizáló munkája is. Általában a tanár figyelmének sok felé kell megoszlania.

A 8. számban ugyancsak Dékány István cikkét látjuk „Újabb adalékok a tanári tevékenység természetrajzához.” Nehéz a tanárnak jó értékelőnek, bírónak lennie minden apró-cseprő ügyben, ami kívülről kicsinek látszik, de a tanulók erkölcsi érzékének kifejlődésében nagy horderejű. Majd elemzi a tanári munkát a munkaelmélet szempontjai szerint.

Semetkayné Schwanda Magda „A tanári szobáról” ír megszívlelni való gondolatokat. Az a helyes állapot, ha a tanári szoba az iskola „szívévé” tud válni. Ne legyen tanár, aki hosszú időkre kikapcsolódik a tanári szoba légköréből. Az igazgató mutatkozzék ott a tízpercekben, hogy kartársainak útmutatást adhasson, egyes dolgokat megbeszélhessen, irányíthasson. Se szülők, se ügynökök ne lépjenek a tanári szobába. Szükséges, hogy a tanári szoba berendezésében is barátságos legyen.

*Matzkó Gyula.*

**Der Deutsche Volkserzieher.** A dalbetét megváltozott jelentősége az iskolában. (Johanna Jung, Zielenzig.) Ha a dalnak jelenlegi iskolai használatát a 10 évvel azelőtti állapottal összehasonlítjuk, óriási változást észlelhetünk. Régen a dalt az éneketerbe számúzták. Itt sajátították el a nemzeti dalkincset, s a felsőbb osztályokban itt tanították be a károkat, hogy a szülői estéken vagy iskolai ünnepeken előadhassák. Mint szaktárgy semmiféle összefüggésben sem volt a többivel, sőt mint mellékeset az órarend végére helyezték. Ma kilépett az ének elszigeteltségéből és eleven forrásként áthatja az egész iskolai életet. Az éneket ma a nevelés szempontjából tekintjük. Az énekkincset nem önmagáért nyújtjuk, hanem azért, hogy az embernek örömet okozzon, hogy érzésvilágának kifejezést adhasson. Emellett megismeri a gazdag népdalkincset, a nagyok alkotásait s megérzi egy nagy német kultúrközösségbe való tartozását. Az iskolai gyakorlatra nézve mindezekből az alábbi következmények származnak. Az éneket ugyan továbbra is az énekórán ápolják, de nem mint utolsónak rangsorozott tárgyat. Sőt innen megtalálja útját a többi tantárgy felé, sőt a szülői ház felé is; kísérője, utazásainknak, ünnepélyeinknek, szóval átlengi az iskola egész területét. Minden órán adódik helyzet egy odaillo alkalmas dal eléneklésére; hiszen a megfigyelés azt mutatja, hogy a gyermek az iskolán kívül, otthon, az utcán, játék közben mindenütt szereti dallal kísélni tevékeny-

kedéseit. De nemcsak az alsó fokon kell a dal, hanem tovább is élénkíti, a tanítást. Az együtt énekelte dal, mindennél jobban kovácsolja egyggyé az osztály munkaközösségét. Ha tanítás közben fáradtságérzet lép fel, a legjobb felfrissítő eszköz egy vidám nótá. Igaz, hogy ezáltal a szakoktatásból elvesztegetünk néhány percet, de az ének által felélénkült munkakedv hamarosan bepótolja a veszteséget. Az éneketet alkalmazásának értékét a benne tükröződő népi szellem, népi érzés és szokás teszi a gyermek számára megbecsülhetetlenné, s e mellett a közösségbe való összetartozásnak legjobb eszköze.

**Népdal vagy sláger.** (Herbert Otterstüdt, Duisburg.) Ez a kérdés a népdal javára már régen el van döntve. Mégis jogos a kérdés felvetése, mert egészen még nincs megoldva. A népdal ápolása csak akkor teljes, ha a nép is résztvesz annak felvirágoztatásában, hiszen elsősorban a nép az igazi hordozója. A népdal csak akkor virágozik fel, ha a nép tudatosan ápolja és éneke. A népdalnak megvannak a maga sajátos törvényei; ezek ritmikus, dallamos, nyelvi és harmonikus természetűek. Pl. Kinek jutnak eszébe népdalt tangó, vagy fox-trott ritmusban előadni. De a legmélyebb a népdalban annak tartalma. A népdal minden időben elmulthatatlan érték, mert nyelvileg és zeneileg szerencsés módon egyesíti azokat az elemeket, melyek a népet megindítják: a születést, szerelmet, harcot, hitet, halált stb. Ma ismét a hősi vonás az, ami a nép ajkán kifejezést és formát keres. Csak az a baj, hogy a nép még nincsen annak tudatában, hogy dalában rejlő kincseit meg kell becsülnie, meg kell őriznie. A liberális mérget túlmélyen ette bele magát ereibe; ez a sláger romboló hatása. A sláger u. i. mindig friss szenzációként hatott, bár sekélyes, alacsony értéktelensége már magában hordozta rövidéletűségét. A szépezzéket az igazi művésztől letérítette a sekélyes felé, miáltal az mindig újra vágyódott. Ez az újra való éhezés, az örökbe visszahelyezett népdalnak legnagyobb veszedelem. A legértékesebb dalt is leéneklés, az elkoportatás veszélye fenyegeti, akárcsak a sláger idején. Ennek oka a szenzáció-éhség, s a megbecsülést nélkülöző magatartás ezekkel a szép népdal termékekkel szemben, amelyeket szintén slágerszerűen ledarálnak, elkoportatnak. Pedig a népdal nem primitív művészet, hanem nagyon is gondos ápolásra tart igényt. Most nagy erők mozdultak meg, hogy ismét a népdal legyen a német élet kísérője. Az iskoláknak jut a feladat, hogy a német népet visszavezesse a dalkultúrához. Ennek érdekében küszöbölje ki az értéktelen dalokat, válasszon ki kevés számú, de az élet minden terére kiterjedő dalokat, figyeltesse meg a dal belső szépségeit, ápolja az éneklést egyes- és karéneklésben, kísértesse az éneket hangszerrel, énekeltesen minden arra megfelelő alkalomkor, és végül vezessen át a házi zene fejlesztésére. Szoktassuk rá a gyermeket, hogy a dalokat mindig alkalmasszerűen válasszák meg, akkor majd nem lesznek azok elkoportatva, s nem jutnak a sláger sorsára.

**Családi nevelés.** (Egy anya naplójából. Hulda Eggert.) 1927. Amióta kisfiam a gimnáziumba jár, egészen megváltozott. Most valami fiú és ifjú közti talányos lény áll előttem, aki új és nagy feladatok elé állít. Vannak időszakai, amikor az anyai szónak nincs előtte súlya. Az anya a háttérbe



került; nem baj, egy anya tud várni, nem koldul szeretetért, nem szalad gyermeke után, hanem annál inkább kinyitja szemét és vár. A fiú komoly, udvarias; a humanisztikus műveltséggel telített milieu komolyságot, tárgyilagosságot kölcsönöz neki. 1928. Most kerékpározik. Ez a sport lélekjelenlétet és ügyességet kíván. Reszketek érte, de mégis odaadom a veszélynek, mert a megóvással nem használok neki, sőt elsorvadna bátorsága. Az iskolai munkája jobb az átlagnál, de megmagyarázom neki, hogy nem kívánom ugyan a színjelest, de az ő képességeivel azt is elérhetné. Aki tehetséges, attól többet is várhatunk. Ő azt be is látja, de belátásának még nincsen mélysége. 1929. Itt a kamaszkor. Kifelé nagy az öntudat, de befelé tele van kötkedéssel saját énjével szemben. Nagy szüksége van jóságra, támogatásra. Ebben a korban követjük el a gyermekkel szemben a legtöbb hibát: kritizáljuk, szidjuk, holott támogatni, s többet helyeselni kellene. A folytonos bírálgatás még zavartabbá teszi lelkét. Amióta engedem érvényesülni, azóta ismét helyreállt köztünk a bizalmas viszony. 1930. A lelki zavar még igen nagy. Hol lovag, hol kamasz. A szülőkkel szemben való ellenkezése néha igen hangsúlyozott. Nehéz meggyőzni, hogy csak a javát akarjuk. Ne legyünk vele szemben igazságtalanok; a nyugodt szelídség végül is győzedelmeskedik. A legjobb az őszinte tiszta helyzet. Szertném boldognak tudni; de lehet-e az ember ebben a korban boldog? A gyermekkor első naív boldogságban már túl van; a lét komoly kérdései már itt merednek feléje. Itt csak az állandóan résztvevő szeretet segíthet rajta. A virágkehely még zárt, tüskés, borzas, kemény — de már közel van a gyönyörű kifejlés, a virágfakadás. 1931. Csak ha önzésünket teljesen levetettük, csak akkor adhatunk. A gyermekek különösen érzik „én”ünk kisugárzását: teljesen odaadók vagyunk-e, vagy pedig csak kötelességet teljesítünk-e? A gyermek teljesen, minden erőnkkel akar minket. Ha időnk van részére, az több mintha csokoládét tartogatnánk számára. A mi flaink korukat meghaladó komolyságot árulnak el; komolyan is kell őket nevelni. Az ifjaké az élet, a tér és idő; átengedem nekik ezeket, tehetem, mert nem él velök vissza. Tanulni, tapasztalni szeret józanul, magabizárt és erős jellem, mint aminőt a mai kor kíván. 1936. Ma belépett a hadseregbe.

**A szándékos és az önkénytelen figyelemről.** (Max Kretschmer, Weissenfels.) Amilyen könnyű az osztályt valami érdekes, lelkesítő tárggyal lekötni, oly nehéz a figyelmet a hozzáfűződő magyarázatok fenntartani. S a gyermekek nagyon könnyen is felejtjenek. Miért van ez? Ezek összefüggő kérdések, melyekre felelni kell. Az önkénytelen figyelemről az tapasztaltuk, hogy az az értékesebb, mert érdeklődés váltotta ki. A tanítás súlypontját tehát az érdeklődést kiváltó tárgyra kezdtek helyezni, nem pedig a tanuló akaratára. A tanítás odatörekedett, hogy a tanuló ne is vegye észre, hogy tanul; odatörekedett, hogy minél könnyebbé tegye neki a munkát. Mikor aztán érdeklődés nélkül is kellett a tárggyal foglalkozni, akkor teljes volt a kiábrándulás, a kedvetlenség. Ennek oka az iskolai munka hibás beállítása volt. Az iskola azért van, hogy ott tanuljanak, s a gyermeknek tudnia kell, hogy a tanulással nemcsak magának, hanem a közösségnek is tartozik. A mai kemény gyermeknek nincs is szüksége a minden áron való szenzációszerű érdeklődéskeltésre. A mai gyereknek tudnia kell azt, hogy a

tanulásért áldozatot is kell hoznia. Az élet sincsen az önkénytelen figyelem felkeltésére berendezve, s az iskola nem készít elő az életre, ha ennek az alapján áll, és minden nehézséget elhárít. Az élet legyőzéséhez kemény akarat kell, ezt kell nekünk az iskolában megszereznünk. A figyelem sem más, mint az akarat egy folyamata. Minden új pszichikai tartalom megjelenését a várakozás feszültsége előzi meg. Az akarat itt minden zavaró mozzanatot elhárít, s az új jelenségre koncentrálnia figyelmét. Az új ismeret belépésével a feszültség megoldódik, s a beteljesülés érzése tevékenységbe megy át. Wundt szerint a szándékos figyelem aktív apperpepció. Az élet is ezt a folyamatot kívánja tőlünk: tehát hogy képesek legyünk figyelmünket valamire szándékosan összpontosítani és hogy akaratunkat tevékenységben gyümölcsöztessük. Az iskolában nemcsak azt kell tanulnunk és tennünk, amit szeretünk, hanem azt is amit nem szeretünk, sőt éppen ennek van igazán nevelői értéke, mert önfegyelmezésre kényszerít. Ilyenkor ezt az önön magunk legyőzését tudatossá kell tennünk, hogy önkényt és tudatosan keljünk munkára. Mennyi kényeztetést követ el az iskola a tekintetben is, hogy az ismétlést és a gyakorlást a tanuló előtt leplezze. Ez nem helyes. Sőt nagyon is tudatossá kellene tennünk ezek szükségletét. Meg is kell okolni azzal, hogy az életben nagy szükség van biztos és gyors ismeretre. Az élet nem kérdezi, hogy érdekel-e ez vagy amaz; itt tudni kell, s ennek egyetlen módja a gyakorlás. Gyakorolni azonban csak szándékos figyelemmel lehet. Fontos dolog a figyelem koncentrálásának a gyakorlása is. Ilyen gyakorlatok a következők: mondassunk el egy előmondott mondatot. (Sokan nem fogják tudni elmondani.) Ki tudja megállni, hogy valamilyen zörejre, vagy más zavaró mozgásra ne reagáljon. A legtöbb gyermeket az ilyen zavaró körülmény elteríti a figyelemtől. Ezt le kell küzdeni, mégpedig tudatosan, pl. egy tanulóval íratunk a táblára, de az osztálynak nem szabad odanéznie. Az így nevelt osztály egyidejűleg többféle cselekvést is képes elvégezni egymás zavarása nélkül. A tudatosan irányított figyelemre sokszor van az életben szüksége. Gondoljunk csak a katonai életre; egy rossz szul v. figyelmetlenül átvett parancs katasztrófális bajt okozhat. A szándékos figyelem fejlesztésének jó iskolája a halkan való olvasás. Sokszor igen lármás az osztály. Ennek nem kell okvetlenül úgy lennie. Lehet a tanterem egy csendes műhelyhez hasonló, melyben szorgos munka folyik. Gyakoroljuk magunkat a csendtevésben is. Gondoljunk pl. hogy előőrsi szolgálatot teljesítünk közel az ellenséghez; tudunk-e egy percig teljes csendben megmaradni? Mily hosszú egy ilyen perc, számoljuk lélekzetvételünket. Tanuljunk mást meghallgatni. Erre jó gyakorlat a gyermekek előtt különféle színezetű felolvasást tartani: halkan, lassan, gyorsan, érzéssel, unalmas egyhangúsággal stb. közben pedig figyeljük, hogyan reagál az osztály. Ime mindezek a szándékos figyelem kifejlesztését célozzák.

*Jármai Vilmos.*

---

Kiadványunk jelen száma: 80 oldal. A f. tanévi előfizetési összeg az Angol-Magyar Bank Rt. szegedi fiók, Szeged: 26.228 sz. csekkszámlájára küldendő be.

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-ut. 11. / Telefon: 10-84.





# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

### Tartalom:

1. **Kratofil Dezső**: Ünnepi beszéd.
2. **Terestyéni Meinrad**: Az „igazság” eszméje mint vezérelv az ujszerű közösségi nevelésben.
3. **Lemle Rezső**: A németnyelvű dolgozatok javítása.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc**: A kihagyásos és a főbtagú mondatrészes mondat. **Jármai Vilmos**: Tavaszi sétá a német nyelv gyakorlására. **Udvarhelyi Károly**: A Spanyol-félsziget. (Természeti rajz) **Krix Márton**: A szorzás alapfogalmai. Szorzás írásban egyjegyű szorzóval. **Jeges Sándor**: A fa, faszén és állati szén. **Matzkó Gyula**: Az egyszerű és összetett nagyító. A távcsövek. **Fáber József**: A könyv fűzése és kötése.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

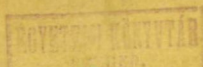
Baróti Dezső dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Krix Márton, Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Tóth B. Zoltán dr., Tóth Ervin dr., Uherkovich Gábor.

VIII.  
tanév

1939 — 40. tanév

1-4. sz.

Megjelenik tanévenként 5 kettős szám-  
jelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben.  
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.  
Igazgató: Kratofil Dezső, Állami Polgári Iskolai  
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,  
Boldogasszony-sugárút 8. szám.  
Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.





50527

69

A

## CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Védekező magatartások a gyermekkorban.
2. **Dr. Somogyi Gyula, Soos Tamás:** Középiskolai tanulmányi rend és egészségvédelem.

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Főnévképzés névszóból. **K. Bedekovich Lajos:** A XIII. század magyar és külföldi legfontosabb történelmi eseményeinek összefoglalása. **Jármai Vilmos:** A beszédkészség fejlődési útja. **Udvarhelyi Károly:** A Spanyol-félsziget élete. **Jeges Sándor:** Ásványszemek. **Krix Márton:** Algebrai mennyiségek osztása. **Matzkó Gyula:** Színszóródás. **Fáber József:** A könyv fűzése és bekötése.

## IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Baróti Dezső dr., Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly.

VIII.  
tanév

1939 — 40. tanév

5-7. sz.

Megjelenik tanévenként 5 kettős szám-  
jelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben.  
Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.  
Igazgató: Kratofil Dezső, Állami Polgári Iskolai  
Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,  
Boldogasszony-sugárút 8. szám.  
Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.

Tudomány-Tudomány



# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából. I. Serdülés és ifjúkor.
2. **Dr. Bárány M. Irén:** Az emlékező és a feledő tanár.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Helyesírási órák a III–IV. osztályban.  
**Jármai Vilmos:** Frühling im Weingarten. A szenvedő ige elbeszélő multja. **Udvarhelyi Károly:** Finnország.  
**Jeges Sándor:** A mészkö. **Krix Márton:** Algebrai mennyiségek osztása. **Matzkó Gyula:** A mágnes és a mágneses erő tulajdonságai. **Fáber József:** A könyv fűzése és bekötése. (III.)

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Aldobolyi Nagy Miklós dr., Jankovits Miklós dr., Jármai Vilmos, Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly.

VIII.  
név

1939 — 40. tanév

8-10. sz.

Megjelenik tanévenként 5 kettős szám-  
 jelzésű könyvalakú füzetben, 32 ívnyi terjedelemben.  
 Kiadja „A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”.  
 Igazgató: Kratochvil Dezső, Állami Polgári Iskolai  
 Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája. Szeged,  
 Boldogasszony-sugárút 8. szám.  
 Előfizetési ára egy tanévre 12 pengő.